



# Revue Éducation & Formation

**Alliances éducatives**

N° e-300

Décembre 2013

Editeurs : De Lièvre, Bruno – Braun, Alain – Lahaye, Willy

Coordinateurs du numéro :  
Gilles, Jean-Luc & Tièche Christinat, Chantal  
Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud

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

Service général du pilotage du système éducatif  
Publication de l'UMons



# Table des matières

- Editorial  
« L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde. » (N. Mandela).....5  
De Lièvre, Bruno  
*Université de Mons - Belgique*
- Introduction – Alliances éducatives et accrochage scolaire.....9  
Tièche Christinat, Chantal & Gilles, Jean-Luc  
*Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud – Lausanne – Suisse.*
- Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés .....15  
Baeriswyl, Denis, Savoy, Bernard & Tièche Christinat, Chantal  
*Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud – Lausanne – Suisse*
- La relation pour favoriser l'accrochage .....27  
Nadeau, Sandy & Lessard, Anne  
*Université de Sherbrooke – Sherbrooke – Québec - Canada*
- Agir ensemble et lois France-Québec .....39  
Bélanger, Jean\*, Thomazet, Serge\*\* & Mérini, Corinne\*\*  
*\*Université du Québec à Montréal – Québec – Canada*  
*\*\*Clermont Université - Université Blaise Pascal - France*
- Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement.....53  
Denecheau, Benjamin\* & Blaya, Catherine\*\*  
*\*Université de Bordeaux Segalen – France*  
*\*\*IUFM Célestin Freinet – Université de Nice Sophia Antipolis – France.*
- Monitoring des phases initiales d'un partenariat.....63  
Bélanger, Jean\* & Roy, Gilles\*\*  
*\*Université du Québec à Montréal – Québec – Canada*  
*\*\* Direction de santé publique de Montréal – Québec – Canada*
- Le rôle des pratiques de coopération Centre de Formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage.....79  
Favreau, Cécile & Capdevielle-Mougnibas, Valérie  
*Université de Toulouse le Mirail – Toulouse – France*
- Pratiques d'engagements collaboratifs : Le rôle de la bibliothèque dans un quartier urbain multiethnique en Suède .....97  
Avery, Hélène  
*Université de Jönköping et Université de Lund – Suède*

- Alliances éducatives à l'école Zazakely (Madagascar).....109  
Gilles, Jean-Luc\*, Gay, Denis\*, Counet Jean-Pierre\*\*,  
Tièche-Christinat Chantal\* & Freiburghaus, André-Daniel\*  
\* *Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud – Lausanne – Suisse*  
\*\* *Association Zazakely-Suisse*
- Evaluation du programme Trait d'Union.....123  
Poirier, Martine & Fortin, Laurence  
*Université de Sherbrooke – Sherbrooke – Québec - Canada*
- Ils se rapprochent, on s'accroche.....141  
Poncelet, Débora, Pelt, Véronique, Kerger, Sylvie,  
Dierendonck, Christophe & Mancuso, Giovanna  
*Université du Luxembourg - Luxembourg*
- L'objet technique, médiateur de coformation en milieu de très grande pauvreté.....167  
Albero, Brigitte\*, Yuren, Teresa\*\* & de la Cruz, Miriam\*\*  
\**Université européenne de Bretagne – Rennes – France*  
\*\**Universidad autonoma del Estado de Morelos – Morelos – Mexique*

#### **Articles VARIA**

- Les représentations des élèves de l'école élémentaire en France de l'ordinateur  
et des TIC.....181  
Holo, Frédéric Amon & Baron, Georges-Louis  
*Université Paris Descartes – France*
- Les TIC et l'engagement scolaire au primaire.....195  
Bernet, Emmanuel\* & Karsenti, Thierry\*\*  
\**Ecole Saint-Emile - Montréal – Québec – Canada*  
\*\**Université de Montréal - Montréal – Québec – Canada*

# Editorial

**« *L'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde* »**

**(Nelson Mandela)**

Bruno De Lièvre  
Université de Mons

---

Le décrochage scolaire a des conséquences dommageables de plusieurs ordres : intellectuelles pour les élèves qui ne développent pas les compétences attendues ; économiques pour la société qui a investi dans un potentiel non réalisé ; sociaux pour la collectivité qui ne sera pas enrichie d'apports de haut-niveau mais ce sont sans doute les conséquences humaines en termes d'estime de soi et de projection dans l'avenir qui sont les plus pénibles à porter pour ceux qui subissent cette situation.

L'accrochage scolaire est le terme qui correspond sans doute le mieux à cette volonté de trouver des solutions pour tenter d'améliorer l'engagement dans la sphère d'apprentissage. Parmi les multiples moyens qui sont envisagés, favoriser les alliances entre différents acteurs de la sphère éducative est celui qui sera traité dans ce n° e-300. Si les enseignants doivent se concerter au sein de leur établissement c'est aussi avec les partenaires du monde social, de l'aide à la jeunesse ou de l'univers de la culture et des loisirs qu'ils doivent collaborer. L'objectif est de créer de nouvelles synergies en faveur de ceux qui sont les plus fragiles dont les besoins n'ont pas pu être satisfaits par les institutions traditionnelles. Reste à trouver les formules les plus adéquates pour que ces associations se révèlent efficaces. Car rassembler les individus est une étape, réussir à les faire collaborer en est une autre. Au-delà des bonnes volontés et des déclarations d'intentions, c'est l'entente effective entre les partenaires qui procure tout son sens à l'alliance. C'est autour de cette problématique que Chantal Tièche-Christinat et Jean-Luc Gilles de la Haute Ecole Pédagogique du Vaud (Suisse) ont coordonné cette publication composée d'articles de recherche qui sont le fruit d'une alliance entre de nombreux auteurs en provenance d'horizons multiples. Nous sommes ravis d'accueillir à cette tribune scientifique la Suède, le Mexique et Madagascar pour la première fois, autour de nos collègues suisses, français, luxembourgeois et québécois.

Une première partie insiste sur le processus de construction des alliances :

- Baeriswyl & al. (Suisse) le font sous l'angle de la proximité institutionnelle ;
- Nadeau & Lessard (Canada) traitent de la relation enseignant-élève qui favorise l'accrochage ;
- Bélanger & al. (Canada-France) comparent les modalités de mise en œuvre des alliances en France et au Québec ;
- Jean Bélanger & Gilles Roy (Canada) se penchent sur les phases essentielles de l'initiation d'un partenariat ;
- Denecheau & Blaya (France) décrivent les conditions particulières d'enfants placés par les services d'Aide sociale.

Une deuxième partie se centre sur la diversité des alliances :

- Favreau & Capdevielle (France) analysent la coopération entre école et entreprise ;
- Avery (Suède) met en avant le rôle des bibliothèques publiques ;
- Gilles & al. (Suisse) insistent sur la complémentarité entre les structures associatives et publiques ;
- Poirier & Fortin (Canada) mettent en évidence l'aide au public délinquant ;
- Poncelet & al. (Luxembourg) s'intéressent aux collaborations écoles-familles ;
- Albero & al. (France – Mexique) considèrent l'alliance quand elle est médiée par les technologies.

Cette focalisation sur les outils nous amène à présenter deux articles hors thématique dans la troisième partie. Le premier d'Holo & Baron (France) qui font état des représentations de l'ordinateur chez les enfants du primaire, public pour lequel Bechet et Karsenti (Canada) analysent la manière dont les TIC favorisent l'engagement dans un processus d'apprentissage.

Bonnes lectures à tous et Joyeux Noël et Meilleurs Vœux pour 2014 !

Pour la Revue Education & Formation,

Bruno De Lièvre

Décembre 2013



**e-300 - Numéro thématique :**

**Alliances éducatives**



---

# Introduction

## Alliances éducatives et accrochage scolaire

**Dr. Chantal Tièche Christinat**

**Dr. Jean-Luc Gilles**

*Haute Ecole pédagogique du Canton de Vaud*

*Avenue de Cour 33*

*Case postale*

*1014 Lausanne*

[chantal.tieche@hepl.ch](mailto:chantal.tieche@hepl.ch)

[jean-luc-gilles@hepl.ch](mailto:jean-luc-gilles@hepl.ch)

L'actualisation et la dissémination de la problématique du décrochage scolaire lui confèrent un attrait politique et social hors du sens commun. Les nombreux travaux scientifiques, articles de journaux, conférences publiques, manifestes et autres intentions édités ces dernières années soulignent ainsi non seulement l'actualité de cette problématique, son importance mais aussi son expansion. Considéré dorénavant comme un phénomène social et scolaire répandu, le décrochage ne fait plus exception et en devient par là même presque banalisé sans être toutefois ignoré. En effet, les nouvelles politiques scolaires prennent en compte le décrochage et tendent par une succession de lois, de décrets ou de règlements de mettre sur pied les mesures favorables au raccrochage de jeunes qui ont quitté prématurément l'école, voire à l'accrochage de jeunes qui présentent des risques de décrochage.

Le renforcement des initiatives publiques trouve son origine non seulement dans la prise en compte de l'échec de l'idéologie dominante prônant la réussite éducative de tous les élèves, mais s'explique également par les prises de conscience des coûts sociaux et économiques liés à la prise en charge de personnes marginalisées et/ou précarisées suite à des ruptures dans leur parcours scolaire. En effet, des études récentes (Fortin, 2012) menées au Québec stipulent que le coût du décrochage revient à 46'000 \$CND par personne et que sur toute une vie la perte de revenu pour le Trésor Public s'élève à plus de 150'000 \$CND. Dans une étude publiée par Hankiski de l'Université Fraser (2009) les coûts concrets de l'abandon au secondaire au niveau de la santé sont estimés à 8098 \$ par an par décrocheur, ce qui fait 211 471 \$ pour toute une vie. En Suisse une étude confiée à Fritschi, Oesch, & Jann (2009) indique que la collectivité économiserait en moyenne 10'000 CHF par an pour chaque personne à laquelle on permettrait de rattraper une formation du degré secondaire II. Or selon l'Office Fédéral de la Statistique (OFS), la part de jeunes âgés entre 18 et 24 ans n'ayant ni emploi ni formation du degré secondaire II s'élevait la même année à environ 52'000 individus. D'un point de vue strictement économique, nous pourrions supposer que l'accès à une formation de secondaire II permettrait à la collectivité de réaliser un gain qui s'élèverait à environ 500 à 600 millions de CHF par an. En France, les chiffres et les coûts estimés du décrochage diffèrent selon les services et les modes de calculs retenus (Thibert, 2013), mais atteignent environ 12 % de la population ( (Blaya, 2013)

Dans son plan 2020, le Conseil Européen de coopération en Education et Formation (European Cooperation in Education and Training) s'est donné pour objectif de diminuer le taux de décrochage à un taux inférieur de 10%. En Suisse la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les associations patronales, les syndicats et la Confédération se sont fixés pour objectif de ramener le taux des personnes âgées de 25 ans n'ayant pas terminé une formation de type secondaire II (post-obligatoire) au-dessous de 5% d'ici à 2020. (source : OFS : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.70807.3205.html>). Dans la plupart des pays cette volonté de diminuer le nombre de jeunes sans formation post-obligatoire est accompagnée de mesures financières et stratégiques dont une des caractéristiques tient essentiellement à la mise sur pied de programmes multidisciplinaires et favorisant un coordination ou une collaboration entre différents systèmes et institutions. Toutefois, l'insertion professionnelle des jeunes décrocheurs et l'obtention d'une

qualification suffisante pour répondre aux besoins de l'économie ne peut se passer d'une réflexion globale sur l'école et ses attentes ainsi que sur les inégalités sociales qui y régissent.

Le décrochage est souvent présenté comme un échec de l'école républicaine, ouverte à tous et aspirant à permettre à chacune et chacun d'être scolarisé et suffisamment formé pour entrer dans une vie active et professionnelle. Pour Glassman et Ouevrard (2004), le décrochage scolaire est synonyme de la désaffiliation scolaire, mettant en scène des jeunes âgés entre 18 et 24 ans qui, sans avoir terminé avec succès un enseignement de secondaire II, n'étudient plus ou ne se forment plus. Cette définition suppose que le système éducatif et scolaire qui est mis à mal par les élèves en situation de décrochage est paradoxalement en partie à l'origine du phénomène. Sous des regards épistémologiques différents, plusieurs auteurs (Bautier, 2003; Blaya, 2010; Blaya & Hayden, 2004; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Glasman & Ouevrard, 2004; Potvin, Fortin, & Lessard, 2005) soulignent l'ampleur du malaise et pointent le système scolaire comme un des facteurs déterminants du décrochage ou de la désaffiliation scolaire. Potvin et Pinard (2012) nous rappellent à ce propos que

*"Du point de vue de la réussite éducative globale ou de la réussite éducative scolaire, on peut considérer le décrochage scolaire comme un échec qui touche tous les systèmes, à savoir, le jeune lui-même, la classe, l'école, la famille et la société en général"(p.137).*

L'ensemble des travaux sur le décrochage non seulement rappellent son caractère multidéterminé, mais propose en réponse à celui-ci des réflexions ou des programmes qui reposent sur les collaborations interinstitutionnelles et le travail en équipe multidisciplinaire. La complexité de la problématique ainsi que la spécialisation des différents acteurs qui entourent l'élève en situation de décrochage ou le jeune décrocheur nécessitent de penser l'accrochage en termes de concertations entre les différents acteurs impliqués (Gilles et al., 2007; Gilles et al., 2010; Plunus, 2012). Il est à noter que le travail en partenariat n'est pas propre à la lutte contre le décrochage. Les systèmes éducatifs contemporains s'ouvrent à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés. Les interventions en médecine sociale et préventive, les programmes d'inclusion scolaire d'élèves ayant des besoins particuliers ou encore en management public impliquent des acteurs venant de différents horizons professionnels appelés à coordonner leurs actions (Gilles et al., 2012).

### 3. Multiplicité et nature des alliances

Dans le domaine de la lutte contre le décrochage scolaire, le travail en équipe et les collaborations interinstitutionnelles sont essentiels. Les systèmes éducatifs contemporains s'ouvrent à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés. En effet, la majorité des programmes proposent un décloisonnement et un partenariat avec des acteurs provenant de l'aide à la jeunesse, de la justice, de la santé, des entreprises ou encore des secteurs de l'aide sociale. Situés pour plusieurs d'entre eux en dehors des systèmes scolaires ordinaires (Tièche & al. 2012), les professionnels qui s'y côtoient cherchent à offrir une alternative à la scolarité et parallèlement une restauration de l'individu. D'autres structures ou programmes voient le jour au sein même du système scolaire<sup>1</sup> offrant elles aussi, quelque peu paradoxalement peut-être, d'autres modalités d'apprentissage et d'enseignement souvent accompagné d'une prise en charge éducative ou thérapeutique du jeune. Ce double constat souligne l'ouverture des systèmes éducatifs contemporains à un nombre croissant de professionnels qui, souvent en périphérie des établissements scolaires, sont amenés à effectuer des interventions éducatives déterminantes pour l'avenir des enfants et des jeunes concernés.

Travailler de concert et faire équipe semble dès lors relever de l'ordinaire et du quotidien. Cependant faire équipe ne va pas de soi dans les traditions scolaires comme le fait remarquer Déprés (2012) dans le numéro spécial des Cahiers pédagogiques (n°496, 2012) consacrés aux décrocheurs et décrochés. Il s'agit non seulement de collaborer pour mener à bien le projet d'accrochage d'un élève en situation de décrochage, mais également de mobiliser des communautés d'acteurs et des réseaux concernés par la situation. Ces collaborations souvent appelées « communauté éducatives » reposent sur le multipartenariat qui engage « autant les collectivités territoriales que les mouvements associatifs engagés dans l'intervention éducative (Maubant & Leclerc (2008), p.24). De plus, la diversité des acteurs amène ces derniers à se mobiliser au sein de groupes, de réseaux ou de communautés. Des alliances éducatives peuvent ainsi se mettre en place à différents niveaux : au niveau

<sup>1</sup> Pour exemple, nous pouvons citer le programme Trait d'Union mis en place au Québec (Fortin & al. 2011) ou encore les réflexions de différents enseignants et thérapeutes dans les Cahiers Pédagogiques n°496. Un nombre impressionnant d'initiatives locales au sein des établissements tentent de promouvoir une pédagogie différenciée respectueuse de l'élève et de ses besoins.

microsystémique et mésosystémique, en regard de la constitution de réseau d'acteurs proches de l'élève et en partenariat "jeune – famille – école" ; au niveau exosystémique, en inclusion avec les acteurs provenant des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé ; et enfin, au niveau macrosystémique, en englobant les niveaux micro et méso, où des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'états.

Gilles, Potvin & Tièche (2012) ont interrogé dans une livre collectif la nature des alliances éducatives développées dans différents programmes. Il en ressort que les alliances sont non seulement fonction des lieux et des ressources personnelles de chaque acteur (Lessard, Poirier, & Fortin, 2012) ; Pinard (2012) mais également fonction d'une organisation intersectorielle guidée et concertée (Perron & Veillette, 2012, Plunus 2012) et également d'un volonté politique (Avery, 2012) dont il ne faudrait négliger l'importance. Si les logiques affinitaires entre différents acteurs sont souvent mentionnées comme facteurs de collaboration réussie, ces dernières ne sauraient en être l'unique clé. Guillot (2002) relève que s'il doit y avoir collaboration, l'entente paraît plus importante que la coopération et l'efficacité. Ainsi pour cet auteur, l'absence de bonne entente génère des tensions et parfois des conflits qui nuisent à l'objectif visé. Les travaux menés par Allenbach (2010) mettent en relief d'autres facteurs mentionnés comme favorable à la réussite dans des situations de collaboration entre différents intervenants prenant en charge des situations d'élèves problématiques. Parmi ceux-ci nous soulignons le passage d'informations, le soutien à l'enseignant, l'enrichissement réciproques des représentations et la réalisation commune d'une activité.

#### **4. La construction des alliances**

Dans le numéro que vous avez sous les yeux, certains auteurs se sont penchés sur quelques aspects de cette élaboration relativement lente et souvent chronophage et dont l'élève est l'élément central de l'alliance à construire. Dégageant à partir d'entretiens avec les professionnels s'occupant de jeunes décrocheurs, les cartes réseaux des alliances mises en place et considérées comme essentielle à leur pratique, Baeriswyl & al. (2013) soulignent l'importance des alliances entre des acteurs de proximité institutionnelle. L'élève est au coeur d'un polygone fort constitué des enseignants spécialisés, des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs et des maîtres d'atelier. L'élaboration des alliances se co-construit dans la durée et leur efficacité semble liée au respect de l'autre, à la connivence, voire à la complicité établie. Nadeau et Lessard (2013) soulignent également l'importance du cadre offert pour l'apprentissage. Selon leur étude, la formation initiale et le temps de présence de l'enseignant auprès de l'élève favorisent l'établissement d'une relation de confiance et de respect de la perspective de l'élève. La capacité d'écoute, la gestion des comportements et le soutien à l'élève, semblent être des ressources dont disposent les enseignants formés à l'adaptation scolaire et sociales ainsi que les accompagnateurs d'un programme d'accrochage nommé Trait d'Union mis en place par le CTREQ. Pour ces deux auteures, le temps à disposition permettraient de créer le lien socio-affectif et constituent des caractéristiques indispensables pour apprendre en ayant une source de confort. Bélanger et Roy (2013) rappellent que le changement de posture que nécessite le travail en partenariat est patent. Afin de faciliter l'élaboration des alliances requises dans la mise en place d'un programme de décrochage, ces chercheurs développent et analysent l'apport d'un outil méthodologique (Sémato) comme outil permettant un monitoring du partenariat. Si l'outil permet une certaine accélération dans le processus de compréhension des missions des uns et des autres, il ne permet pas de saisir "les différences de vision quant à la place de certains acteurs et à la cible d'intervention proprement dite". Or puisqu'il apparaît que la définition des missions et des objectifs poursuivis par les différents acteurs est primordial pour constituer des alliances, un déficit d'informations à ce propos peut constituer un point de rupture important dans les prises en charge. Les résultats de Denecheau et Blaya (2013) appuient ce propos. Ils soulignent le danger d'un cloisonnement trop important dans les prises en charge d'élèves et d'enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance et montrent que les interventions essentiellement menées en relation avec un acteur privilégié unique souffrent d'un manque de connexions entre elles. Parents d'un côté, enseignants de l'autre, les éducateurs des maisons de placement ne cherchent ni à faire alliance avec les enseignants des enfants placés ni à s'investir dans des tâches scolaires qui ne relèvent pas à leurs yeux de leur champ d'action. Le risque de décrochage et la possibilité d'accrochage s'en voient d'autant plus réduits que les acteurs semblent méconnaître pour les uns le système éducatif et pour les autres le système scolaire.

#### **5. La diversité des alliances**

La créativité et l'engagement des professionnels pour favoriser la réussite éducative des projets se fait sur une base structurelle ou politique qui relève de l'adhésion des professionnels à son égard. En effet, la démarche consensuelle et partenariale qui fait le succès entre autre du CREPAS au Québec semble fonder la réussite des projets. Sachant que "*la réussite des accompagnements des décrocheurs dépend du niveau de concertation des*

*différents acteurs impliqués et des alliances qu'ils parviennent à bâtir au fil du temps et à l'aide des dispositifs de concertation intersectorielle*" (Gilles & al., 2012, p.12) quatre autres textes nous invitent à poursuivre cette réflexion. En toile de fond l'approche écosystémique du développement humain (Bronfenbrenner & Evans, 2001) permet de comprendre le jeu des relations qui s'établissent entre éléments appartenant à différents niveaux de système caractérisant l'environnement d'un jeune décrocheur.

Sur le plan macrosystémique, Roy et Bélanger (2013) rappellent que la mise en place des alliances est également à considérer sous l'angle de la culture véhiculée par les textes prescriptifs portant sur le partenariat. Une comparaison des textes de lois montre qu'en France l'agir ensemble concerne plus les liens formels et réglementaires à instituer entre les différents institutions au sein de l'Éducation Nationale ou hors de sa tutelle. Au Québec l'agir ensemble est essentiellement décrit en terme de collaboration et de travail conjoint au sein même de l'école. L'étude menée par Favreau et Capdevielle (2013) s'inscrit dans un contexte très français qui souligne cette difficulté de construction des alliances entre institutions. Sous la loupe, les auteurs examinent avec soin les pratiques de coopération entre l'école et l'entreprise dans le cadre de l'apprentissage. Malgré les textes de lois et les règlements qui soulignent le caractère indispensable de pratiques de coopération entre le jeune, l'école et l'entreprise, leur mise en œuvre semble particulièrement réduite, voire inexistante. Toutefois cette inexistence ne peut expliquer les ruptures de contrat et le décrochage des jeunes.

Deux autres textes documentent la nécessité d'alliances favorisant le maillage entre les différents systèmes qui composent l'environnement du décrocheur. H. Avery (2013) pointe l'importance du contexte macrosystémique et des influences de celui-ci sur la construction d'alliances soit en terme de prescriptions soit en terme d'étayage au développement d'alliances entre les élèves, leurs parents et des bibliothécaires. Son article souligne le jeu incessant et constamment renouvelé des alliances construites tant au niveau des enfants et de leurs parents, qu'entre les enfants et les bibliothécaires, qu'entre celles-ci et les enseignants ou les parents. La réussite de ce processus tient en partie à l'adhésion construite dès le plus jeune âge de l'enfant avec les parents autour du lire. Il tient également à la diversité des actions entreprises par les bibliothécaires et aux moyens financiers qui leur sont octroyés pour y parvenir. Tout en s'intéressant à l'ampleur des problèmes de décrochage, voire de déscolarisation dans le contexte de pays du Sud, Gilles & al. (2013) soulignent à la fois la nécessité de partenariat entre des structures associatives et des structures publiques à Madagascar. Une mise en réseau des systèmes qui représentent les contextes culturels et l'environnement externe (influençant de manière indirecte le décrochage) semblent incontournables. Il apparaît cependant que dans leur étude, les facteurs provenant de l'environnement externe exercent une pression très importante sur la déscolarisation. Ce résultat pourrait (re)questionner le poids avéré des facteurs exosystémiques déterminants du décrochage.

La mise en oeuvre des alliances est soutenue et souhaitée par les programmes. Il apparaît cependant que bien que recommandée voire obligatoire, la mise sur pied d'alliances éducatives relève souvent d'une adaptation importante à l'environnement et aux acteurs qui génère ses propres pièges. Il apparaît ainsi que le suivi minutieux de certains programmes constitue un facteur important de sa réussite et que toute dérive vient à affaiblir son impact. Poirier et Fortin (2013) soulignent que le suivi de la procédure labélisée du programme Trait d'Union permet une réelle diminution des comportements délinquants chez les élèves présentant des difficultés de comportement et réduit la probabilité de décrocher. Poncelet & al. (2013) indiquent au moyen d'une méthodologie affinée que les actions menées dans le cadre de l'application du programme école-familles au Luxembourg n'ont pas toutes obtenues un satisfecit. Si les alliances souhaitées entre parents, entre parents et école se sont intensifiées aux yeux de certains et ont permis une meilleure compréhension des projets de classe, le bilan certes positif reste cependant en demi-teinte. Les auteurs supposent que la pérennisation des alliances nouvellement constituées grâce au projet est indispensable à son efficacité. Elles rejoignent par ce constat les déclarations des professionnels interrogés par Baeriswyl & al., (2013) arguant de la nécessité de temps pour construire les alliances éducatives efficaces et mettent ainsi le doigt sur un des points faibles de la construction et du maintien des alliances soulignés par Cheminais (2009).

## 6. Conclusion

Le décrochage scolaire interpelle et sa diffusion crée des représentations sociales que l'on ne saurait soustraire à l'interrogation scientifique. L'ambition de ce numéro thématique consacré aux alliances éducatives se veut ainsi une occasion de réunir les contributions des équipes de chercheurs et de praticiens impliqués dans la mise en œuvre d'alliances éducatives dans les mondes scolaires et extrascolaires. Il entend ainsi poursuivre les réflexions autour du décrochage et en particulier de l'accrochage afin de saisir l'élaboration, la nature et l'impact des alliances éducatives mises en place. Ce numéro spécial et s'inscrit ainsi dans la continuité des articles réunis par Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012) à propos des alliances éducatives.

La diversité des textes présentés met également en avant la richesse des outils nécessaires à la compréhension des alliances et de leur élaboration. L'utilisation de ressources méthodologiques multiples allie des approches plutôt classiques en terme de comparaison de population, de questionnaires ou d'entretiens auprès de différents acteurs à des outils plus innovants tels que des logiciels de traitement de l'information, des cartes réseaux ou encore l'utilisation du paradigme de l'approche qualité pour guider une démarche réflexive. Cette diversité des approches est à l'image même de l'objet étudié. La mise sur pied d'alliances éducatives relève souvent d'un génie propre à chaque acteur ou institution et génère ses propres pièges. Il en va de même pour le chercheur soucieux d'évaluer l'impact des alliances qui se mettent en place aux plans éducatifs, sociaux, économiques, et qui s'interrogera sur les multiples paramètres à prendre en considération pour une prise de recul et un accompagnement efficace des acteurs dans l'élaboration de leurs alliances éducatives.

## Remerciements

Nous tenons à remercier tous les auteurs qui ont permis la parution de ce numéro spécial ainsi que Mme Béatrice Stucki-Gaehler pour sa lecture attentive.

## 7. Références bibliographiques

- Avery, H. (2013). Pratiques d'engagements collaboratifs. Le rôle de la bibliothèque dans un quartier urbain multiethnique en Suède. *Education & Formation*, n°e-300, numéro spécial sur les alliances éducatives, coordonné par JL. Gilles & C. Tièche Christinat.
- Allenbach, M. (2010). Diversité des pratiques des intervenants à l'école : du rôle prescrit au rôle construit. *Prismes*, 13 (décembre 2010).
- Bautier, E. (2003). Décrochage scolaire. Genèse et logique des parcours. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 132, 30-45.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, C. (2013). Le décrochage scolaire dans les pays de l'OCDE. *Regards croisés sur l'économie*, 2, 69-80.
- Blaya, C. & Hayden, C. (2004). Le décrochage scolaire en France et en Angleterre. In D. Glassman & F. O. (dir) (Eds.), *La déscolarisation*. Paris: La Dispute
- Bronfenbrenner, U. & Evans, G. W. (2001). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9 (1), 115-125.
- Cheminais, R. (2009). *Effective multi-agency partnerships: Putting every child matters into practice*. London: SAGE Publications Limited.
- Déprés, R. (2012). Un nouveau métier. *Les cahiers pédagogiques*, 496, 27-28.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of Dropping out of school : Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (4), 363-383.

- Fritschi, T., Oesch, T. & Jann, B. (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz BASS*. Berne: Büro für Arbeits- und sozialpolitische Studien BASS AG.
- Glasman, D. & Ouevrard, F. d. (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Guillot, G. (2002). L'identité professionnelle de l'enseignant. In *Les Cahiers de Recherches, Enseigner la musique, 5* (Les Editions du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon).
- Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, M. P. (2012). La gestion de classe : Une alliance entre l'enseignant et l'élève. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 83-108). Berne: Peter Lang
- Maubant, P. & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih & S. L. L. (Dir.) (Eds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association* (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck
- Perron, M. & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 169-189). Berne: Peter Lang
- Potin, P. & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. In J.-L. Gilles, C. T. Christinat & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp 129-148). Berne: Peter Lang
- Potvin, P., Fortin, L. & Lessard, A. (2005). Le décrochage scolaire. In L. Massé, N. Desbiens & C. L. (Eds) (Eds.), *Troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (pp. 67-78). Montréal: Gaëtan Morin
- Thibert, R. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Institut français de l'Education, 8*.

---

## Viser l'accrochage

**Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés.**

**Denis Baeriswyl \*, Bernard Savoy \*\*, Chantal Tièche Christinat\*\*\***

\* HEP Vaud

Laboratoire LASALE

Cour 33

CH-1014 Lausanne

[denis.baeriswyl@hepl.ch](mailto:denis.baeriswyl@hepl.ch)

\*\* HEP Vaud

Laboratoire LASALE

Cour 33

CH-1014 Lausanne

[bernard.savoy@hepl.ch](mailto:bernard.savoy@hepl.ch)

\*\*\* HEP Vaud

Laboratoire LASALE

Cour 33

CH-1014 Lausanne

[Chantal.tieche@hepl.ch](mailto:Chantal.tieche@hepl.ch)

---

*RÉSUMÉ. Des adolescents en situation de décrochage, identifiés ou non, sont pris en charge par des structures qui relèvent de la pédagogie spécialisée ou de la transition école-métier. Cette étude à visée descriptive, réalisée en Suisse dans le canton de Vaud, observe les alliances qui favorisent la mise en œuvre des mesures pédagogiques. Les professionnels interrogés - responsables pédagogiques et praticiens - décrivent les réseaux qui se structurent selon des paramètres liés à la proximité, à l'intensité et à la fréquence, évoquant les nœuds, liens et flux constitutifs des réseaux d'alliances. Dans ces milieux professionnels, souvent marqués par une culture importante de la concertation, les alliances se vivent dans différents types de relations où la complémentarité des rôles devrait permettre une « réparation » de la pédagogie, si ce n'est de l'individu. Les entretiens de recherche ont été enrichis par une carte des alliances tracée par les répondants et filmée.*

*MOTS-CLÉS : alliances éducatives ; décrochage ; enseignement spécialisé ; transition école-métier ; réseaux ; partenariat ; projet pédagogique ; multiplicité des intervenants ; complémentarité ; carte dynamique*

---

## 1. Introduction

Le décrochage scolaire révèle un malaise social et scolaire important. De nombreuses études récentes (Blaya, 2010; Blaya, Gilles, Plunus, & Tièche Christinat, 2011; Desmarais, 2012; Gilles, Potvin, & Tièche Christinat, 2012; Hugon, 2010) rappellent que face à ce phénomène multidéterminé diverses pistes favorisant l'accrochage sont proposées. Parmi celles-ci sont offerts entre autres des mesures individuelles, un renouvellement des pratiques scolaires, une mise en place de structures scolaires destinées à une population ciblée, des modifications et amendements des politiques sociales et scolaires.

La perspective de décrire ce phénomène au niveau de la Suisse romande a conduit Tièche Christinat & al. (2012) à comparer quelques structures qui prennent ou peuvent prendre en charge des élèves en situation de décrochage dans le canton de Vaud en Suisse romande. Dans cette première étude, les auteurs ont mis en évidence les intentions institutionnelles et les modalités déclarées<sup>1</sup> de prises en charge. Les offres de prestations mises sous la loupe ont la particularité de se développer aussi bien dans des structures destinées à des élèves relevant de l'enseignement spécialisé (personnes présentant d'importants retards scolaires ou déficience mentale, des troubles du comportement ou des troubles de la personnalité) que dans des programmes permettant une prolongation de la scolarité obligatoire (au-delà des 15 ans ou des 11 années de scolarité obligatoire) ou un accompagnement dans la transition école-métier<sup>2</sup>. La palette impressionnante des mesures proposées intègre aussi bien les apprentissages scolaires ou préprofessionnels, le développement des compétences sociales et individuelles, que la présence de différents partenaires. Cet amalgame de mesures est sous-tendu par un paradigme de collaborations et d'alliances entre acteurs qui selon Blaya (2010) est garant de l'efficacité de telles prises en charge. On peut supposer que les expériences et les savoir-faire particuliers qui se sont développés au sein de chaque communauté d'acteurs gagneraient à être mis en évidence afin de développer des actions de prévention et de formation.

Dans la continuité de cette première exploration, l'étude dont il est question ici, interpelle des professionnels qui œuvrent au sein de certaines structures étudiées précédemment. Au-delà des modalités pédagogiques et d'accompagnement des élèves qui peuvent être considérés en situation de décrochage, il nous importe ici de repérer les alliances qui favorisent la mise en œuvre des mesures pédagogiques, et d'identifier les éléments de prise en charge qui favorisent la prévention du décrochage.

La multiplicité des acteurs mentionnés dans la première recherche nous induit à penser que les actions entreprises sont le fruit d'un ouvrage commun. Le travail en réseau, l'échange d'informations, la consultation d'experts, la coordination entre différents professionnels, la concertation ou la coopération conçus comme divers degrés du partenariat (Tremblay, 2003) font partie du paysage de l'enseignement spécialisé et ordinaire (Chatelanat & Pelgrims, 2003 ; Zay, 2009). Ainsi, selon Tremblay (2003), le partenariat est un élément cité dans le cadre des politiques sociales et scolaires dès 1990, et porte de manière emblématique une plus-value allant au-delà des intérêts économiques, puisqu'il institue un mode de création et d'expression de solidarités sociales. A la définition claire des rôles et des responsabilités de chaque acteur engagé dans le partenariat s'ajoute le partage des valeurs communes sur lesquels vont s'appuyer les actions et les bénéfices des résultats à atteindre (Gilles, Bosmans, Mainferme, Piette, Plunus, Radermaecker, & Voos, 2007 ; Henripin, 1994). Les alliances éducatives évoquées par plusieurs auteurs dans l'ouvrage de Gilles & al. (2012) peuvent être considérées comme un partenariat visant des actions éducatives menées en concertation ouverte et nécessitant un partage des valeurs que ces actions incluent. Sachant que la réussite du partenariat dépend autant du statut des partenaires que de l'entente contractuelle établie, nous postulons par analogie que ces mêmes facteurs influencent la nature des alliances éducatives. Il est dès lors important de comprendre quels sont les acteurs directement impliqués et comment les professionnels coordonnent leurs actions, s'accordent sur les intentions et objectifs, sur les modalités et les valeurs (Vidalenc, 2002).

Cette nécessité de compréhension nous a amenés à nous poser les questions suivantes : comment les acteurs se représentent-ils la multiplicité des alliances éducatives construites et activées autour du projet pédagogique dédié à l'élève ? Comment leurs collaborations à l'interne se structurent-elles et quels partenaires externes identifient-ils ?

---

1 L'étude citée a été réalisée sur la base des textes de présentations des institutions observées.

2 Il est à noter que les structures qui offrent des programmes de prolongation de scolarité ou de transition école métier, ne se positionnent pas comme dévolues spécifiquement à la prise en charge des élèves décrocheurs.

Dans le champ du travail social, le partenariat interinstitutionnel est considéré comme une règle. Les méthodologies du travail en réseau développées depuis 1990 constituent un vecteur important de la mise en pratique des politiques sociale ou médico-sociale (Mailat & Dauphin, 2008). La théorie des réseaux sociaux développée entre autres par Bakis (1993) s'avère dès lors un cadre théorique adéquat pour analyser les alliances éducatives.

Le terme « réseau » est à considérer ici au sens large : « *Un réseau social et humain est un ensemble de relations entre un ensemble d'acteurs [...] Cet ensemble peut être organisé (une entreprise, par exemple) ou non (comme un réseau d'amis) et ces relations peuvent être de nature fort diverses (pouvoir, échanges de cadeaux, conseil, etc.), spécialisés ou non, symétriques ou non* » (Forsé, 2008, p. 10).

L'intérêt de ces références réside dans la possibilité de se centrer sur les interactions et d'extraire la qualité et la nature des alliances construites.

Si, spontanément, les humains entrent en communication sur les thèmes qui les intéressent ou les préoccupent, la notion de réseau appelle à préciser les quatre points suivants :

1. autour d'une même problématique et dans un même lieu, les réseaux sont multiples
2. les réseaux peuvent revêtir des dimensions formelles et organisées ou au contraire être basés sur des connexions informelles
3. les réseaux peuvent résulter de circonstances favorables ou de connivences fortuites
4. les réseaux humains s'articulent fréquemment autour de raisons aléatoires qui échappent à la raison, ce qui rend parfois le réseau inconscient.

Ces précisions indiquent qu'un réseau d'alliances échappe au moins en partie à l'organisé et au prévu. Mouvant dans ses particularismes, il peut s'avérer fonctionnel dans une situation donnée et inopérant dans une autre.

## 2. Aspects méthodologiques : des cartes et des discours

Afin de comprendre les axes essentiels d'une prise en charge éducative visant l'accrochage, deux modalités distinctes de recueil de données ont été utilisées auprès de 18 acteurs.

- Un entretien semi-dirigé, enregistré, centré sur les approches pédagogiques mises en œuvre visant la mise en lumière des pratiques et le repérage des orientations pertinentes.
- Le traçage commenté, filmé, d'une carte des alliances éducatives construites entre le collaborateur interrogé et les partenaires extérieurs à la structure, afin de favoriser la réussite de l'accrochage ou d'éviter le décrochage. Une grande feuille est disposée devant le répondant. La consigne lui est donnée de tracer une carte des alliances au service des projets pédagogiques. Des stylos-feutres de quatre couleurs lui sont remis: le noir représente les partenaires identifiés, le rouge va illustrer une alliance intense ou fréquente, le bleu, une alliance moyenne et le vert, une alliance faible ou rare.

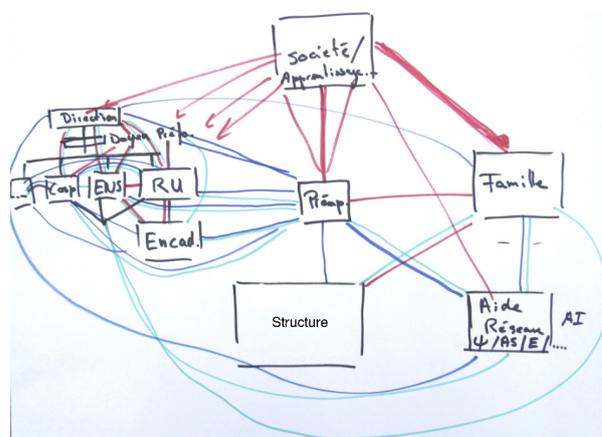


Figure 1. Exemple de carte-réseau

Pendant le traçage de la carte, l'entretien se poursuit, donnant une place importante à l'échange (Lapassade (1991), citant Palmer en 1928 déjà) ; le chercheur se laisse guider par le discours du professionnel et génère des relances lorsqu'il l'estime nécessaire ; le répondant est ainsi invité à commenter sa réalisation au fur et à mesure. La chronologie de la construction de la carte et les commentaires oraux qui l'accompagnent sont ainsi conservés. Dans cet article, nous présenterons uniquement les analyses de cette seconde modalité des entretiens que nous avons menés.

## 2.2. Échantillonnage

Nous avons interviewé deux acteurs dans chacune des neuf structures choisies parmi les institutions étudiées dans la première étude (Tièche Christinat & al., 2012). Le choix des institutions s'est fait en croisant deux paramètres relevés dans cette dernière, à savoir les intentions prioritaires des programmes (réparation pédagogique versus restauration de la personne) et les aspects structurels de l'institution (population accueillie, subventionnement, cursus scolaire). Ainsi notre échantillon comporte quatre structures qui défendent des intentions mixtes, jouant simultanément la carte pédagogique et une restauration de la personne et cinq qui affirment une option clairement définie. Si du point de vue structurel toutes proposent des programmes assurant des prestations à des adolescents, leur subventionnement et les cursus scolaires offerts sont variés. Toutefois (cf. tableau 1) l'échantillonnage a permis d'assurer l'équilibre souhaité entre enseignement obligatoire et post-obligatoire (transition école-métier), enseignement spécialisé et en contexte ordinaire, ainsi qu'entre secteur public et privé.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
O/PostO	O	O	O	O	PostO	O	O/PostO	PostO	PostO
EO/ES	ES	EO/ES	EO/ES	ES	EO	ES	ES	EO/ES	EO
public/privé	privé	public	public/privé	public	public	privé	privé	public	privé
Accent I/P	I/P	P	I/P	I	P	I/P	I	P	I/P

O/PostO = obligatoire/postobligatoire,  
EO/ES = enseignement spécialisé/ordinaire,  
public/privé = publiques/privées subventionnées,  
Accent I/P = réparation de l'individu/de la pédagogie

**Tableau 1.** Échantillon des structures étudiées (deux répondants dans chaque structure)

## 2.3. Aspects retenus pour l'étude

L'analyse concernant les alliances éducatives prend ainsi appui sur deux types de données :

2. les cartes tracées durant l'entretien comprenant l'évolution de leur construction, en particulier l'ordre d'apparition des nœuds (partenaires impliqués) et des liens (les collaborations établies) ainsi que l'intensité et la fréquence des flux sur les liens afin de dégager une vision synthétique et comparative des représentations des professionnels
3. l'entretien non structuré et compréhensif accompagnant le traçage de la carte qui porte sur la construction de la carte, les interrogations du professionnel, les relances.

Prenant appui sur les éléments proposés par Bakis (1993) nous retenons ainsi pour analyse les nœuds, les liens, les flux et le réseau. Les nœuds représentant les partenaires institutionnels ou individuels impliqués dans les projets pédagogiques sont considérés comme organisateurs du réseau. Leur quantité et leur diversité permettent de prendre la mesure de la répartition topologique et qualitative du réseau. La quantité de liens entre les nœuds donne des indications sur la vivacité et la richesse du réseau ; la fréquence et l'intensité des flux (manifestée par le choix de la couleur) informent sur l'importance des nœuds et des liens dans une problématique donnée. Quant au réseau des alliances éducatives tel que le représente l'acteur, il est constitué des partenaires et des liens tissés entre les systèmes<sup>3</sup> et/ou les individus.

<sup>3</sup>. Les systèmes mentionnés se situent à divers niveaux institutionnels : famille, services étatiques comme la Protection de la Jeunesse ou l'Orientation professionnelle, direction de la structure, etc.

### 3. Analyses et résultats : les caractéristiques du réseau et la construction des alliances

La première analyse porte sur les caractéristiques des réseaux invoquées par nos répondants en prenant pour données les nœuds, les liens et les flux tracés sur les cartes. Simultanément, nous présenterons des constats illustrant la construction des alliances dans ces structures.

La seconde analyse, développée à partir des données discursives, révèle certaines caractéristiques des rencontres entre professionnels et de la construction des alliances éducatives qui se joue dans ces moments-là.

#### 3.2. Les nœuds : nombre et organisation

Trois grandes catégories de nœuds peuvent être répertoriés dans les cartes.

1. les nœuds nommés **institutionnels** mentionnent les différentes institutions ou structures partenaires impliquées autour du projet pédagogique dédié à l'élève (par exemple : le Service de Protection de la Jeunesse, les entreprises, l'école ordinaire). Dans ce type de nœud, les professionnels impliqués dans le système évoqué ne sont ni identifiés ni identifiables.
2. les nœuds nommés **collaborateurs** relèvent d'une relation entre des personnes se situant au sein même de l'institution du professionnel interviewé ou collaborant de manière très active et très étroite avec celle-ci. Ils peuvent parfois se référer à un seul individu ou parfois à un collectif d'individus (par exemple : le psychologue et le logopédiste<sup>4</sup>).
3. les nœuds dits **autres**, rassemblent divers acteurs externes à l'institution et avec lesquels les interactions semblent plus diffuses.

L'étude des cartes-réseaux montre immédiatement la multiplicité des acteurs actifs autour d'une situation. (voir tableau 2). Nous dénombrons une moyenne de 15,06 nœuds par situation, toutes catégories confondues, dont 6.11 pour les nœuds institutionnels, de 7.05 pour les collaborateurs et de 1.88 pour les « autres » et ceci sans distinction de l'importance des nœuds dans le projet du jeune. Sans surprise, les nœuds d'alliances tissées à l'interne de la structure prédominent, ce qui paraît compréhensible. Cependant, ils dépassent de peu la moyenne des nœuds institutionnels.

	N. d'occurrences	moyenne par entretien
institutionnels	110	6.11
collaborateurs	127	7.06
autres	34	1.89
total	271	15.06

**Tableau 2.** Types de noeuds

Ce constat permet de penser que les instances relevant des services et structures de soutien, nombreuses, constituent un maillage social important (Plunus, 2011) de niveau macrosystémique (Bronfenbrenner, 1998) entourant le jeune et la famille. De fait, la structure de prise en charge au quotidien où s'activent l'interviewé et le jeune apparaît elle-même inscrite dans un ensemble plus large, montrant une prise en charge sociale et institutionnelle fortement développée allant de la protection de la jeunesse aux services thérapeutiques et scolaires.

Sur le plan topologique, nous avons pu en fonction de la place relative de chaque nœud et des liens qui les relient constituer trois espaces distincts. Prenant appui sur une représentation en trois cercles concentriques relevant de l'interprétation de la carte, nous avons distingué les nœuds "noyau" qui se situent dans un espace de grande proximité autour du jeune, des noeuds qui se placent autour de celui-ci et qui représentent un périphérique intérieur ou extérieur en fonction de la proximité de chaque nœud avec le noyau.

4 Ou orthophoniste ou logopède selon les pays.

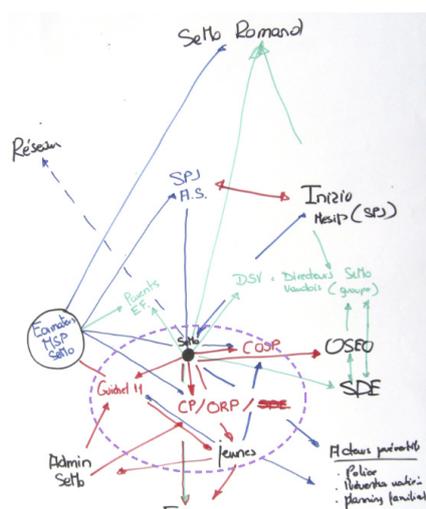


Figure 2. Mise en évidence du "noyau"

Sur un plan topologique, l'étude des nœuds mentionnés dans le noyau ( $M=6.83$ ), sur le périphérique intérieur ( $M=4.28$ ) et extérieur ( $M=3.94$ ) souligne à la fois la place prioritaire donnée à la gestion du quotidien et l'importance du maillage social tenu prudemment en périphérie, tel un filet protecteur entourant la quotidienneté de la prise en charge. Le noyau du réseau est occupé généralement par les nœuds collaborateurs directement investis dans la prise en charge du jeune et par le jeune lui-même alors que les nœuds institutionnels sont reportés sur le périphérique parfois intérieur, fréquemment extérieur, sans que cela n'entache leur importance.

topologie des nœuds	N. d'occurrences	moyenne par entretien
noyau	123	6.83
périphérique intérieur	77	4.28
périphérique extérieur	71	3.94
total	271	15.06

Tableau 3. Topologie des noeuds

L'organisation spatiale reflète par ailleurs la chronologie temporelle et spatiale du traçage ; en effet les professionnels interviewés placent d'abord le jeune et eux-mêmes au centre du traçage pour ensuite placer des nœuds et des liens en périphérie. Douze cartes présentent l'élève ou le jeune en position centrale. Sur trois d'entre elle, l'élève est positionné sur le côté mais placé là en tout début de la construction<sup>5</sup>. C'est donc une véritable déclinaison du slogan *l'élève au centre* à laquelle on assiste ; l'élève prend ainsi la fonction d'organisateur des alliances. Autour de ces deux nœuds centraux, nous repérons un noyau constitué des autres professionnels entrant quasi quotidiennement en interaction avec le jeune.

Si spontanément les professionnels partent d'eux ou du jeune pour poser les nœuds du réseau et construire la carte des alliances, élargissant progressivement le cercle, cette approche n'est pas linéaire. Les allers-retours fréquents entre le centre et la périphérie laissent penser que le vécu des alliances affiche cette même caractéristique. Apparaît alors la réalité du réseau dans sa dynamique : les points viennent littéralement à l'esprit de l'interviewé selon la priorité donnée aux collaborations ou partenariats dans l'activité professionnelle.

<sup>5</sup> Dans trois cartes (de responsables), on trouve la structure placée au centre, ce qui révèle plus une interprétation de la demande qu'une position éthique !

### 3.3. Les liens et les flux : nombre et densité, fréquence et intensité

La méthodologie utilisée ne permet pas de distinguer sur la carte l'intensité de l'alliance de la fréquence à laquelle les collaborations ont lieu. Ainsi seuls les flux (traités par des codes couleurs) peuvent être dénombrés sur les cartes; le discours de l'interviewé permet par contre d'obtenir des indications sur la fréquence des rencontres et des collaborations.

Sur les cartes tracées, le dénombrement des liens et des flux permet de prendre la mesure de l'importance du réseau, de sa densité et de son intensité. En termes d'intensité, les liens forts prédominent largement (M=12.5) les liens moyens et faibles qui obtiennent respectivement une moyenne de 8.65 et de 6.06 par carte tracée. Ces données appuient l'idée d'une représentation des alliances axées principalement autour des liaisons fortes. (cf. Tableau 4).

qualité du lien	internes au noyau		externes au noyau		tous les nœuds	
	N. occurrences	%	N. occurrences	%	N. occurrences	%
forts	136	68.00	79	29.81	215	46.24
moyens	49	24.50	98	36.98	147	31.61
faibles	15	7.50	88	33.21	103	22.15
total liens	200	100.00	265	100.00	465	

Tableau 4. Qualité du lien

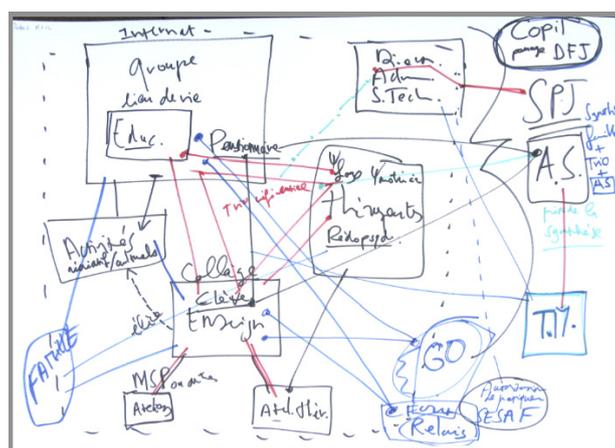
A l'interne du noyau, l'intensité des alliances est nettement plus forte que l'intensité dégagée dans les deux périphériques. En effet au sein même du noyau, plus des deux tiers des liens tracés sont signalés comme étant d'une grande intensité, alors que ce taux s'élève à moins d'un tiers dans les autres lieux de la carte (zones périphériques externe au noyau).

La densité du réseau établi autour d'un jeune se révèle importante<sup>6</sup> et signale l'attention que nos répondants mettent pour créer un réseau d'alliances afin de lutter contre le décrochage. Si nous nous focalisons sur le noyau, nous découvrons que presque la moitié (43.01%) des liens est condensée sur 6.83 nœuds (moyenne noyau) soit une densité légèrement augmentée par rapport à la carte globale. Toutefois, la densité augmente fortement concernant les liens forts. En zoomant sur le rapport entre les liens forts internes au noyau et les liens forts totaux, nous découvrons une présence importante des liens forts sur cet espace restreint fait de quotidien et de proximité (cf. Tableau 4). La très forte moyenne montre que le noyau accapare 63.06 % des relations fortes, ce qui illustre parfaitement le point suivant.

## 4. Des intensités fluctuantes...

Ainsi, l'élève est entouré par un « *polygone fort* » : il est constitué majoritairement par des professionnels qui jouent la partition la plus importante pour le temps consacré. On y trouve des enseignants spécialisés, des enseignants, des thérapeutes, des éducateurs et des maîtres d'atelier, soit les métiers les plus fréquents dans ces structures. Ces alliances fortes sont marquées par la proximité, les relations quotidiennes ou très fréquentes, déterminées par le projet du jeune. Nous reviendrons plus loin sur certains enjeux de ces collaborations.

<sup>6</sup> Le rapport entre le nombre de liens et le nombre de nœuds exprime la densité du réseau. Se situant entre 0.73 et 4 liens par nœud, le rapport moyen est de 1.71 liens par nœud, y compris en prenant en compte les nœuds institutionnels rares.



**Figure 3.** Une carte-réseau et son *polygone fort*

A partir de ce polygone fort, des territoires se structurent bien que le positionnement de tel ou tel acteur se révèle parfois difficile pour le répondant. A quelques reprises, des omissions surprenantes (un service financier par ex.) sont expliquées par le simple fait de ne pas être inscrites dans la logique d'action du projet des usagers ou du fonctionnement institutionnel au quotidien.

Un autre niveau d'analyse est permis par les codes couleurs des liens dessinés qui marquent l'intensité des connexions entre acteurs ou services. En confluence avec l'analyse topologique plaçant l'élève au départ des alliances, les relations les plus fortes sont en lien direct avec l'élève. Elles marquent en particulier l'espace du développement personnel et/ou du développement de son projet. A plusieurs reprises, les répondants expliquent l'importance du soin de la relation, voire de la relation d'aide, avec ces élèves aux expériences scolaires antérieures souvent douloureuses, manifestant ainsi leur souci de « réparation de la pédagogie » : Melin (2009) explique cette tentation du système scolaire régulier à réduire « le jeune à l'artefact de l'élève », ne considérant plus que sa capacité à exercer son métier d'élève, oubliant le sujet aux « multiples figures de soi », risquant de négliger ainsi la dimension relationnelle. Un de nos répondants exerçant dans une structure de rattachement exprime en ces termes la nécessité qu'il vit de restaurer ce lien :

*« Donc les premiers mois c'est une relation sociale déjà. Les rassurer, leur montrer que l'école, ce n'est pas seulement ce qu'ils ont vécu, ce n'est qu'une partie, qu'ils n'ont pas réussie peut-être, leur faire comprendre que maintenant on va construire autre chose. C'est assez affectif à cette période-là. »*

Après ce premier niveau qui s'avère très proche de l'action pédagogique ou thérapeutique, des connexions d'intensité moyenne vont être tendues vers des acteurs un peu plus éloignés, souvent des services en charge de prestations sociales comme l'orientation professionnelle, la protection de la jeunesse. Ce type de lien est naturellement très fortement contraint par le projet de la structure : à titre d'exemple, les maîtres d'ateliers signalent souvent des liens forts avec les entreprises qui accueillent les jeunes pour des ateliers ou des stages. Dans un mouvement d'éloignement de l'objet « élève », qui logiquement constitue la cible et la raison des alliances éducatives, les cartes analysées indiquent la présence de relations de niveau macro, plus institutionnelles, qui sont établies avec certains services de l'état, pourvoyeurs financiers des mesures de protection sociale tel l'Office de l'Assurance-Invalidité<sup>7</sup>.

Les positions dans la structure, selon qu'on occupe un poste de responsable ou de professionnel en contact direct avec les jeunes, génèrent des différences dans les cartes : les liens établis par les premiers sont souvent plus intenses au niveau institutionnel puisque ces relations font partie des cahiers des charges de la fonction.

Le cas des relations avec la famille permet d'observer un contraste : les liens sont répartis à peu près entre alliances fortes et moyennes ; les parents se trouvent souvent dans le *polygone fort* pour les responsables alors qu'ils sont dans une relation moyenne pour le praticien ; ce dernier a pourtant certainement des contacts plus réguliers avec les parents. Nous interprétons ce paradoxe comme lié au cahier des charges : le responsable gère le réseau au niveau de la structure où se négocie et s'élabore le projet individuel ; il est donc compréhensible qu'il considère cette alliance comme de première importance alors que le praticien privilégie lui des relations fortes en fonction de la fréquence, donc avec ses collègues.

<sup>7</sup> Qui finance pour certains jeunes en situation de handicap une formation professionnelle spécialisée.

Notons encore que plusieurs répondants font aussi appel à l'environnement social (les clubs de loisirs, certains disent la société) ; ces professionnels travaillent avec des élèves en fin de scolarité qui vont commencer une formation et cherchent à développer une vision du jeune intégré dans un espace social qui dépasse les frontières de leur structure, de la formation.

#### 4.2. Des alliances aux mésalliances

Dans le type de structures étudiées, les réunions ou « colloques » constituent une véritable institution qui peut parfois mobiliser un temps important pour les collaborateurs. Certaines informations émises par différents répondants évoquent l'impact temporel des réunions : entre les acteurs qui prétendent « passer leur vie à colloquer », ou ceux qui parlent des « colloques à l'arrache » faisant suite à des restrictions budgétaires, il faut également mentionner les professionnels qui se plaignent du manque de communication, et ce malgré de nombreuses réunions.

A partir des descriptions effectuées lors des entretiens portant sur les alliances éducatives, il est possible de dresser une typologie de ces rencontres selon les cartes topologiques dessinées et les professionnels mobilisés. Nous déclinons ci-dessous les quatre types répertoriés :

1. Les **réseaux formels** impliquent les partenaires institutionnels et sont gérés par les directions. Ils constituent des espaces de construction et de réorientation des projets, d'échanges d'informations. Un des répondants parle de *mésalliance* quand des informations ne passent pas. « Là, il faut absolument que quelqu'un pilote tout ça », dira un responsable confronté à des réseaux qui peuvent dysfonctionner par manque de clarification des rôles et des objectifs dès lors que les différentes institutions ayant des missions différentes se réunissent. Pour nos répondants, lorsque le « réseau » a pour fonction première des échanges d'informations, il nécessite avant tout un pilotage organisationnel ; s'il s'agit d'arriver à une co-construction de la problématique et des actions à mener, les professionnels peuvent se trouver confrontés à des cultures professionnelles différentes qui relèvent du collectif (l'histoire et les normes institutionnelles par exemple) mais aussi du parcours singulier de chacun, comme le mentionnent Libois et Loser (2010). C'est dans ces situations que le besoin de pilotage est exprimé le plus fortement.
2. Le **réseautage**: les responsables ou les maîtres socioprofessionnels désignent les relations qu'ils entretiennent avec les entreprises pour les structures transition école-métier. Plus informel que le précédent, assez proche du carnet d'adresses, il pourrait ressembler à s'y méprendre à des alliances occasionnelles ou à ce que Landry (1993) désigne comme une coordination entre différents partenaires.
3. Les **colloques d'équipe** souvent gérés par la direction réunissent différents acteurs (*équipe pluridisciplinaire* dans les établissements spécialisés ou *groupe* dans les établissements réguliers) ou seulement certains représentants de groupes professionnels. Ils fonctionnent selon des modalités propres à la structures : synthèses, point de situation, colloque thématiques, etc.
4. Les **échanges de coordination entre professionnels** du polygone fort, qui sont souvent informels et non organisés. Espace d'échanges organisationnels ou structurels permettant de régler certains détails ou aspects non abordés par ailleurs, ils constituent souvent un moment important pour les acteurs ainsi réunis.

Les enjeux des interactions qui se nouent durant ces réunions sont directement liés à la qualité de la prestation : « *La collaboration, c'est beaucoup de temps passé à suivre le stage, à aller vers les enseignants qui accueillent l'élève* » précise un enseignant spécialisé engagé dans un projet de raccrochage. Son responsable remarque d'ailleurs qu'il est exclu qu'une information importante concernant le projet d'un élève passe par une note de service ; il prône la relation directe : « *Dans ces situations, il faut discuter* ».

Naturellement, des enjeux de pouvoirs se jouent dans les rencontres des professionnels : quand une équipe du polygone fort, aux relations institutionnelles peu formalisées, joue ses propositions contre celles issues d'alliances formalisées (le « colloque d'équipe » par exemple), l'autonomie gagnée semble souvent se payer au prix de conflits plus ou moins larvés, plus ou moins déclarés.

Lorsque deux personnes issues d'institutions différentes doivent collaborer et partager leurs observations, en cas de conflit de représentations, l'élève se trouve pris entre deux visions qu'ont les professionnels de ses évolutions. L'un de ces intervenants déclare : « *Ce peut être délicat d'être le messenger du progrès, ça peut aller à l'encontre des positions du collègue* », et du coup risquer des antagonismes importants. Dans ces situations, afin de diminuer l'incertitude de ces relations complexes, le rôle de la direction paraît essentiel aux yeux des répondants et devrait dépasser sa position d'arbitre pour encadrer un projet qui permet de partager des objectifs, des indicateurs d'atteintes, des modalités d'intervention. Les directions, situées généralement hors du *polygone fort*, peuvent jouer alors le même rôle d'un acteur professionnel du *polygone fort* en faisant circuler l'information et générer des décisions. Ces situations marquées par l'intensité des relations entre certains acteurs, nous renvoient aux caractéristiques des liens forts mis en évidence par Forsé (2008)

« ... souvent transitifs, ils tendent à créer des zones fermées. Si une information circule par ces liens forts, elle va rapidement être connue du petit cercle des personnes unies par eux. Ce sont les liens faibles, en tant que ponts reliant ces groupes, qui font passer l'information entre les différents cercles sociaux ». (p. 13)

Comment les professionnels dépassent-ils ces tensions potentielles et construisent-ils des alliances efficaces ? Des entretiens menés, il ressort très clairement que nos répondants ont des représentations claires de ce qui leur permet de fonctionner ensemble : le mot *respect* revient très souvent comme l'expriment ici deux d'entre eux : « *Par un respect de l'autre. Ça, clairement, déjà à la base. Par une éthique de la discussion et de la compréhension* ». « *Ça met du temps à se construire, une relation comme ça, .... Il faut qu'on se fasse confiance, qu'on ose se dire des choses* ». Les mots *complicité* ou *connivence* recouvrent aussi cette dimension, exprimant l'exigence relationnelle mise dans cette relation professionnelle.

Par ailleurs, le besoin de prendre en compte leur complémentarité, de clarifier les rôles (Benoit & Angelucci, 2011; Libois & Loser, 2010) s'exprime en ces mots chez l'un des acteurs : « *Les enseignants questionnent les maîtres socioprofessionnels<sup>8</sup> (MSP) pour ajuster les Projets pédagogiques individuels... Les MSP et enseignants participent aux synthèses... Les MSP gèrent les ateliers et stages... Le logopédiste offre des prestations de groupe* ».

Néanmoins, cette prise de conscience ne suffit pas : les rôles professionnels se développent et se définissent dans l'action et évoluent dans le temps, c'est un processus de co-construction permanent : « *Et nous on le verbalise systématiquement aux jeunes* ». Qu'est-ce qui est verbalisé ? Le fait que les deux professionnels en présence, un enseignant spécialisé et un éducateur, ont des compétences différentes qu'ils réussissent à coordonner dans leur classe au fonctionnement nourri à la pédagogie de projet ; il y faut de la systématique au quotidien.

Dans le cadre de cet article, il reste une dimension à évoquer, celle des *colloques de couloir* selon l'expression d'un éducateur. C'est l'illustration de cet espace informel qui permet de réguler des aspects pratiques mais aussi des éléments en lien avec des dimensions plus affectives où peuvent pointer l'agacement voire le conflit quand les situations se répètent.

« *Oui, alors ça on a des colloques de couloir, de pause cigarette, moi de temps en temps, je m'invite même si je suis pas fumeur, je vais juste pour discuter comme ça...* »

« *Au colloque ? Non, je vais essayer d'aller dire le truc avec la personne hors réunion. ... C'est vrai que dans le colloque, très souvent on est à traiter les affaires courantes. Malheureusement, un prof qui en a ras la patate, ça va sortir autrement, il va s'énerver sur un problème pratique, mais jamais dire "je suis mal parce qu'il m'est arrivé ça".* »

Le « *truc* » dont il est question ici concerne une régulation entre professionnels autour d'un problème d'organisation où l'action de l'un a des conséquences sur celles des autres, en l'occurrence le départ pour une activité extérieure ; le groupe a régulé son fonctionnement dans cet espace informel en imaginant la solution du « *chef du jour* » qui a pu être formalisée ensuite au colloque d'équipe.

Certaines équipes, dans les *polygones forts*, risquent de se contenter de ces espaces informels au risque de n'aborder que « *les sujets qui ne fâchent pas* » selon des mots entendus dans un entretien. Le risque est alors vif que des conflits larvés se perpétuent ; la rencontre formelle appuyée sur un protocole (Libois et Loser, 2010) permettra d'aborder les modalités de la collaboration, permettant ainsi les clarifications nécessaires.

---

<sup>8</sup> Maître d'atelier

## 5. Pour conclure

### 5.2. *A propos des alliances,*

Dans le contexte étudié, les alliances éducatives sont coutumières. Le travail à plusieurs, dans l'équipe ou avec d'autres structures, s'il est parfois interrogé dans ses formes, n'est jamais remis en question. Les alliances paraissent nécessaires et utiles à la réparation de l'individu et constituent une donnée importante de la réparation pédagogique. De nos analyses il ressort ainsi que l'intervenant dans ces structures se vit comme un « pédagogue alternatif » au système scolaire, adoptant une posture relevant de l'intervention sociale, marquée par le souci de la création d'une relation d'aide nécessitant plusieurs alliés en grande proximité.

Pour Melin (2009), le processus de rattachage est marqué par un travail de restauration de l'estime de soi, par une reconfiguration identitaire qui permet de s'investir dans un nouveau projet. Le polygone fort, entourant le jeune, pourrait certes contribuer à cette reconstruction identitaire. Toutefois il pourrait également tendre à le cerner puisque comme le relève (Forsé, 2008) « *la forme du réseau a une incidence sur les ressources qu'un individu peut mobiliser et sur les contraintes auxquelles il est soumis* » (p.11). Cette réflexion nous oblige à réfléchir aux effets des alliances. La multiplicité des intervenants favorise-t-elle réellement l'émancipation nécessaire à la construction d'un projet personnel ? Les résultats obtenus ne nous permettent pas réellement de conclure, mais la prise en considération des différents rôles endossés par les professionnels cités semble favoriser essentiellement une diversité d'expressions possibles des projets des élèves ou des jeunes.

### 5.3. *A propos du plan méthodologique*

La piste de la carte filmée semble féconde ; elle se situe entre heuristique, carte conceptuelle et sociogramme. Ce dispositif a favorisé un enrichissement du discours en convoquant une représentation écrite non linéaire et en générant des commentaires nouveaux par rapport au premier temps de l'entretien de recherche classique. Cependant, des développements et affinements sont imaginables : la notion de relation forte a parfois posé des problèmes d'interprétation portant sur la fréquence ou l'intensité ; à titre d'exemple des pistes discutées, une gradation pourrait être adjointe par une échelle numérique qui favoriserait une analyse quantitative des flux relationnels permettant ainsi de définir plus finement certains aspects des alliances en jeu dans les situations professionnelles complexes.

La méthodologie développée offre des perspectives de développement : les consignes délibérément ouvertes empêchent une mesure de l'intensité. Seules les données discursives accompagnant le traçage renseignent sur cet aspect des liens et flux. Il serait souhaitable de compléter la consigne graphique en proposant une gradation, tout en gardant le code couleur. Ces informations supplémentaires permettraient un traitement plus rapide des données de la carte, tout en conservant le discours de soutien comme apport qualitatif. Une organisation spatiale selon les trois niveaux (noyau, périphérique intérieur et extérieur) favoriserait la précision du traitement et la cohérence entre les représentations et le traçage. Cette proposition serait probablement considérée comme une aide au traçage dans la mesure où la clarté de la carte s'en trouvant renforcée, les professionnels trouveraient par ce moyen un outil de réflexion supplémentaire.

Par ces ajustements, cet outil d'investigation gagnerait en performance et pertinence, permettant le repérage des fréquences et intensités, tout en conservant sa flexibilité et sa dynamique.

Selon les premiers développements permis par cette méthodologie, nous pouvons prévoir une suite en approfondissant la connaissance des alliances dans un échantillon plus large ; il serait intéressant également de pouvoir confronter les discours et traçages avec la pratique effective des alliances, notamment en ce qui concerne le *polygone fort* et la dimension interinstitutionnelle. De plus, il serait possible de prévoir une confrontation entre le responsable et le professionnel qui permettrait la mise en évidence de la complémentarité des rôles dans une optique de soutien au jeune et à son projet.

## 6. Références bibliographiques

- Bakis, H. (1993). *Les réseaux et leurs enjeux sociaux*. Paris: PUF.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Education et francophonie*, 39 (2), 105-121.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J. L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Education et francophonie*, 39 (2), 227-249.
- Chatelanat, G., & Pelgrims, G. (Ed.). (2003). *Education et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Desmarais, D. (2012). *Contre le décrochage scolaire par l'accompagnement éducatif*. Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Forsé, M. (2008). Définir et analyser les réseaux sociaux. *Informations sociales* (3), 10-19.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, C., Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G., & Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES Paper presented at the Vers un changement de culture en enseignement supérieur, 9-11 mai
- Gilles, J.-L., Potvin, P., & Tièche Christinat, C. E. (2012). Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire. Berne: Peter Lang.
- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat en éducation-travail au Québec. In C. Landry & F. Serre (Ed.), *École et entreprise: Vers quel partenariat ?* (pp. 29-44). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Hugon, A. M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Lapassade, G. (1991). *L'ethnosociologie: les sources anglo-saxonnes*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Libois, J., & Loser, F. (2010). *Travailler en réseau*. Genève: IES/HETS.
- Mailat, M., & Dauphin, S. (2008). De l'usage des réseaux sociaux. *Informations sociales* (3), 4-6.
- Melin, V. (2009). Que nous apprend le décrochage scolaire sur le raccrochage scolaire ? Une mise en perspective bibliographique. In C. Delory-Momberger & E. E. E. Clementino de Souza (Ed.), *Parcours de vie. Apprentissage biographique et formation* (pp. 28-41). Paris: Téraèdre.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Musso, P. (2003). *Critiques des réseaux*. Paris: PUF.
- Tièche Christinat, C., Baeriswyl, D., Delévaux, O., Savoy, B., & Cassagne, J. M. (2012). De l'identification des facteurs de décrochage par des enseignants aux réponses pédagogiques et structurelles. In J.-L. Gilles, P. Potvin & C. T. Christinat (Eds.), *Des alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 109-128). Berne: Peter Lang.
- Tremblay, G. (2003). Les partenariats: stratégies pour une économie du savoir. *Distances et savoirs*, 1(2), 191-208.
- Vidalenc, E. (2002). *Le défi du partenariat dans le travail social ou le paradoxe du partenariat obligatoire*. Paris : L'harmattan.
- Zay, D. (2009). De l'exclusion à la participation par le partenariat. In V. Guerdan, G. Petitpierre, J.-P. Moulin & M.-C. Haelewyck (Ed.), *Participation et responsabilités sociales. Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle* (pp. 93-113). Berne: Peter Lang

---

# La relation pour favoriser l'accrochage

## La relation enseignant-élève : Une alliance éducative d'accrochage

**Sandy Nadeau\*, Anne Lessard\*\***

\* Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
Sandy.Nadeau2@USherbrooke.ca

\*\*Université de Sherbrooke  
2500, boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1  
Anne.Lessard@USherbrooke.ca

---

*RÉSUMÉ. Plusieurs études ont été menées pour documenter les facteurs contribuant au risque de décrochage scolaire et des initiatives de prévention ont vu le jour. Trait d'Union (Fortin, 2012) en est une qui favorise la relation enseignant-élève. Cette étude, menée auprès de 72 enseignants d'une école secondaire québécoise, vise à documenter les caractéristiques des enseignants qui contribuent à l'établissement d'une bonne relation enseignant-élève. Les résultats indiquent que la formation initiale et le temps de présence auprès de l'élève sont deux de ces caractéristiques qui favorisent l'accrochage scolaire, alors que le sexe et le nombre d'années d'expérience ne permettent pas de discriminer les enseignants sur ce plan.*

*MOTS-CLÉS : prévention, relation enseignant-élève, adolescence.*

---

## 1. Introduction

Le décrochage scolaire est une préoccupation importante pour le milieu scolaire québécois (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Les études actuelles n'expliquent qu'un pourcentage de la variance du décrochage scolaire, notamment 39 % pour le modèle de Battin-Pearson *et al.* (2000) et 58,71 % pour le modèle de Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer (2012). Les études sur le décrochage scolaire ont permis, entre autres, d'identifier des facteurs personnels, familiaux et scolaires pouvant influencer le risque de décrochage scolaire. Le milieu scolaire ayant peu d'emprise pour intervenir sur les facteurs familiaux et sociaux liés au décrochage scolaire, il apparaît pertinent de s'intéresser aux facteurs scolaires pour prévenir le décrochage scolaire.

Jusqu'à maintenant, les interventions de prévention pour le décrochage scolaire sont principalement centrées sur l'élève. Une nouvelle avenue de prévention à considérer serait la relation enseignant-élève, un facteur qui apparaît déterminant dans la décision de décrocher (Dunn, Chambers et Rabren, 2004; Hugon, 2010; Lessard *et al.*, 2008; Marcus et Sanders-Reio, 2001). La relation enseignant-élève représenterait une source de soutien importante pour un élève (Kennedy et Kennedy, 2004). Cette étude vise donc à documenter les facteurs pouvant influencer la relation enseignant-élève dans une perspective de prévention du décrochage scolaire.

## 2. Recension des écrits

### 3.1. La relation enseignant-élève

Selon les résultats d'études récentes, une relation enseignant-élève positive favoriserait la réussite scolaire des élèves (Murray et Malmgren, 2005; Pianta et Stuhlman, 2004), particulièrement chez les filles (Crosnoe, Kirkpatrick, Johnson et Elder, 2004). Selon Pianta (1994), une relation enseignant-élève positive se caractérise par un niveau de proximité élevé et par un niveau peu élevé de dépendance et de conflits. Les élèves percevant une relation positive avec leur enseignant seraient ainsi portés à avoir un rendement scolaire supérieur à celui des autres élèves et démontreraient moins de problèmes de comportement en classe (Crosnoe *et al.*, 2004).

Dans le même sens, la qualité positive de la relation enseignant-élève perçue par l'élève, de même que la proximité, diminuerait le risque de décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003; Rumberger, 1995) alors que les élèves à risque de décrochage scolaire percevraient moins de soutien de la part de leurs enseignants (Lessard *et al.*, 2008). Les conflits avec les enseignants sont également rapportés par les décrocheurs comme raison influente sur leur décision de décrocher (Lessard *et al.*, 2006).

Une perception négative de la relation enseignant-élève serait un prédicteur important du décrochage scolaire, particulièrement chez les garçons (Lessard, Fortin, Joly, Royer et Blaya, 2004). Les élèves percevant leur relation enseignant-élève comme étant plus dépendante et conflictuelle seraient plus à risque de vivre des échecs scolaires et de démontrer des comportements inadaptés (Hamre et Pianta, 2001; Demaray et Malecki, 2002). Les élèves ayant plus de comportements inadaptés seraient également plus à risque de développer des relations enseignant-élève négatives dans le futur (Blankmeyer, Flannery et Vazsonyi, 2002). Les échecs scolaires, les comportements inadaptés et l'accumulation de relations enseignant-élève négatives seraient tous des facteurs augmentant le risque de décrochage scolaire (Blankmeyer *et al.*, 2002; Newcomb *et al.*, 2002). Les enseignants rapportent effectivement une relation enseignant-élève de qualité supérieure auprès des élèves plus autonomes et démontrant moins de comportements confrontants (Stuhlman et Pianta, 2002).

L'attitude des enseignants influencerait le risque de décrochage scolaire chez les garçons (Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). L'attitude négative des enseignants serait liée à la diminution de la motivation scolaire des élèves et à l'attitude négative des élèves envers les enseignants (Sava, 2002).

En somme, selon Stuhlman et Pianta (2002), la relation enseignant-élève est un système dyadique complexe où les comportements des élèves permettent de prédire les réactions de l'enseignant qui influenceront à leur tour les comportements de l'élève. En ce sens, les comportements négatifs des élèves peuvent entraîner une réaction négative de l'enseignant. Cette réaction négative contribue à augmenter les comportements négatifs de l'élève qui influenceront à nouveau la réaction de l'enseignant. Ainsi, puisque la relation entre l'enseignant et l'élève influence à la fois le comportement et le rendement scolaire de l'élève ainsi que l'attitude de l'enseignant, et ce, de façon bidirectionnelle, cette relation représente une avenue intéressante de prévention du décrochage scolaire ou, formulé autrement, une piste intéressante d'accrochage scolaire.

### 3.2. Le programme Trait d'Union

Différents programmes ont vu le jour pour prévenir le décrochage scolaire chez les élèves du secondaire. Le programme Trait d'Union (Fortin, 2012) représente une initiative de taille dans ce domaine. Ce programme inspiré de Check and Connect (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) vise à créer une relation significative entre l'élève et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier en contexte scolaire. Pour participer au programme, les élèves doivent d'abord être identifiés à risque de décrochage scolaire. Le dépistage et l'identification du type d'élève à risque sont deux étapes préalables à cette participation. Les élèves doivent donc avoir complété le logiciel du dépistage du décrochage scolaire (LDDS, Fortin et Potvin, 2007). D'autres éléments incontournables de ce programme incluent le suivi d'indicateurs précis de désengagement (retards, absences, retenues, suspensions, échecs) et les rencontres avec un accompagnateur, généralement un enseignant, formé pour intervenir selon les fondements du programme. Ces rencontres permettent à l'élève et à l'accompagnateur de travailler ensemble à cibler des objectifs concrets et à mettre en place des stratégies adaptées pour répondre aux besoins de l'élève.

Le programme Trait d'Union repose sur les composantes **Trait** et **Union**. L'objectif de la composante **Trait** est d'évaluer quotidiennement l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire pour chacun des élèves accompagnés. Puisque la relation entre l'élève et un adulte signifiant est fortement associée à la réussite scolaire, la composante **Union** comprend des rencontres à chaque cycle de neuf jours entre l'élève et son accompagnateur à l'intérieur desquelles ils établissent d'abord une relation de confiance, base essentielle à la réussite du programme. Ils ciblent ensuite, ensemble, un objectif et mettent en place des stratégies positives d'intervention qui peuvent prendre différentes formes : résolution de problèmes, valorisation, discussions sur l'importance de l'école, la réussite scolaire et les aspirations futures. Au cours de l'année, l'accompagnateur assure également le suivi de ces stratégies et l'atteinte de l'objectif visé à raison de 20 minutes par élève accompagné, une fois par cycle, de novembre à juin. Puisque le programme est généralement offert aux élèves à haut risque de décrochage scolaire, il est arrivé que l'accompagnement des élèves se poursuive par le même accompagnateur sur une période de plusieurs années apportant ainsi à l'élève la stabilité nécessaire à la poursuite de son cheminement scolaire.

Depuis 2007, des efforts de prévention ont été déployés dans une commission scolaire en Estrie, au Québec. Tous les élèves ont participé au dépistage du risque de décrochage scolaire en complétant les questionnaires du LDDS (Fortin et Potvin, 2007). En 2006, le taux de décrochage scolaire de cette commission scolaire se situait à 31 %. En 2008, le programme Trait d'Union a été implanté dans les quatre écoles secondaires de cette commission scolaire. Durant l'année scolaire 2010-2011, 4 858 élèves ont été évalués dans ces quatre écoles secondaires et 24 % de ceux-ci ont été dépistés à risque. Les écoles ont fait certains choix par rapport à la sélection des accompagnateurs et aux modalités d'accompagnement. Ainsi, en fonction des budgets, des tâches d'enseignement, de la volonté des enseignants de s'investir à titre d'accompagnateurs, les réalités de l'implantation du programme dans chaque école varient. Cette étude se penchera sur la réalité vécue dans une de ces quatre écoles.

Selon le modèle multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2012), trois facteurs scolaires influencent le risque qu'un élève quitte l'école sans diplôme : les interactions négatives à l'école (telles que perçues par l'enseignant), le climat de classe (tel que perçu par l'élève) et le rendement scolaire faible dans les matières de base (mathématiques, français, anglais). Chacun de ces facteurs renvoie à des variables plus spécifiques. Ainsi, les interactions à l'école reposent sur la perception des enseignants des problèmes de comportement des élèves et de leur niveau de coopération de même que l'attitude qu'ils adoptent face à leurs élèves. Ce facteur est lié de façon bidirectionnelle au rendement scolaire ( $R=0,52$ ;  $p<0,001$ ), ce qui suggère que lorsque le rendement de l'élève diminue, les interactions deviennent plus négatives. Sur le plan du climat de classe, l'élève évalue son engagement, l'environnement de la classe et l'ordre et l'organisation qui y règnent. Ce facteur influence aussi leur rendement scolaire ( $R=0,15$ ;  $p<0,05$ ). Enfin, le rendement scolaire est lié positivement au risque de décrochage scolaire ( $R=0,71$ ;  $p<0,001$ ). Quoique Fortin *et al.* (2012) ne mentionnent pas explicitement la relation enseignant-élève, il semble clair que leurs perceptions respectives de l'enseignant et de l'élève influenceront leurs interactions et donc, leur relation.

Dans l'établissement d'une relation, un regard sur les caractéristiques des personnes qui s'y engagent semble incontournable. Qui sont ces élèves à risque de décrochage scolaire? Qui sont leurs enseignants? Comment interagissent-ils?

### 3. Les objectifs de recherche

Selon les travaux de Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly (2006), il existerait quatre types d'élèves à risque de décrochage scolaire. Cette typologie est représentée en lien avec l'intervention par type dans le guide Trait

d'Union (Fortin, 2012). Nous ne nous y attarderons pas. Par contre, ce qui est moins documenté est lié aux caractéristiques des enseignants particulièrement en ce qui touche l'élaboration d'une relation avec l'élève à risque, de plus, spécifiquement dans différents contextes. Ainsi, dans la visée de favoriser l'accrochage scolaire et afin de mieux comprendre l'établissement d'une relation enseignant-élève positive, cette étude a pour objectif de comparer la nature de la relation enseignant-élève selon les caractéristiques de l'enseignant. 1) Nous avons d'abord comparé la nature de la relation perçue par l'enseignant selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union. 2) Nous avons examiné l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. 3) La relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève a également été examinée.

#### 4. Méthode

##### 4.1 Participants

L'échantillon de notre étude comprend 72 enseignants (43,1 % hommes; 56,9 % femmes) provenant d'une école secondaire située en milieu urbain défavorisé au Québec (Gouvernement du Québec, 2010). Parmi ceux-ci, 38 enseignants (52,8 %) sont accompagnateurs Trait d'Union. Quant à leur formation initiale, 45 des enseignants interrogés (62,5 %) sont diplômés pour enseigner au secteur régulier, 13 (18,1 %) sont diplômés pour enseigner en adaptation scolaire et sociale et 14 (19,4 %) ont reçu une autre formation. Du côté de leur clientèle, 12 (16,7 %) enseignent au programme régulier, 9 (12,5 %) au programme d'études internationales (PEI), 24 enseignent (33,3 %) à la fois au programme régulier et au PEI, 17 (23,6 %) en adaptation scolaire et sociale et 10 (13,9 %) interviennent dans les trois programmes. Vingt-sept des enseignants rencontrés (37,5 %) enseignent une matière de base (français, mathématiques et anglais), 15 (20,8 %) enseignent une matière secondaire (univers social et sciences et technologies), 13 (18,1 %) enseignent une matière complémentaire (arts et l'éducation physique) et 17 (23,6 %) enseignent en adaptation scolaire et sociale. Vingt-neuf enseignants (40,3 %) enseignent au premier cycle du secondaire et 19 (26,4 %) au deuxième cycle alors que le tiers des enseignants interviennent auprès des deux cycles du secondaire (33,3 %;  $n = 24$ ). Les enseignants interrogés ont une expérience professionnelle moyenne de 14,4 années ( $E-T = 8,21$ ). Elle varie entre 2 et 34 années selon les répondants.

##### 4.2 Instrumentation

Les données recueillies auprès des participants ont nécessité l'usage de deux instruments de collecte de données. Un questionnaire portant sur la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant ainsi que le *Teacher Relationship Interview* (TRI; Pianta, 1999) ont été utilisés pour répondre à nos objectifs.

Le questionnaire portant sur la formation et l'expérience professionnelle de l'enseignant a été complété à partir d'une entrevue dirigée avec l'enseignant. Il a permis de recueillir la nature de la formation initiale et continue de l'enseignant, son nombre d'années d'expérience et d'ancienneté, le niveau scolaire, le domaine d'apprentissage ainsi que le programme auquel il enseigne. L'accompagnement au suivi Trait d'Union a également été relevé à partir de ce questionnaire.

Le TRI est un entretien structuré invitant l'enseignant à aborder sa relation avec un élève particulier en décrivant diverses situations vécues avec cet élève. L'outil comporte 12 questions. Le discours de l'enseignant est ensuite analysé à partir d'un système de codage réparti en neuf construits : 1) la gestion des comportements, l'approche proactive et sensible utilisée par l'enseignant pour gérer les comportements de l'élève; 2) le soutien de l'élève, la perception de l'enseignant que son soutien affectif est lié à la compétence sociale, émotionnelle et cognitive de l'élève; 3) le respect de la perspective de l'élève, l'habileté de l'enseignant à prendre conscience de l'état d'esprit de l'élève et d'être empathique envers celui-ci; 4) la neutralisation des affects négatifs de l'enseignant, la tendance de l'enseignant à se distancier de la composante affective négative des questions; 5) le sentiment de compétence, soit le sentiment d'être efficace en classe que ce soit sur le plan de l'instruction, de la discipline ou de l'inspiration; 6) le sentiment d'impuissance, le sentiment de désespoir et d'inefficacité de l'enseignant; 7) l'hostilité, l'expression de sentiments de haine et de frustration de la part de l'enseignant dans sa relation avec l'élève; 8) les affects positifs, l'expression de sentiments positifs de la part de l'enseignant par rapport à sa relation avec l'élève; 9) la cohérence, soit l'habileté de l'enseignant à présenter diverses expériences de manière globalement cohérente et compréhensible. Chaque construit est encodé sur une échelle de type Likert à 7 échelons à l'exception de la cohérence qui est scorée sur une échelle de type Likert à 5 échelons. Le TRI est reconnu pour avoir une forte validité de convergence (Stuhlman et Pianta, 2002).

Afin d'examiner la consistance interne du TRI, des analyses de corrélation ont été effectuées entre les dimensions de l'outil. Les résultats des analyses de corrélation effectuées entre les dimensions du TRI sont présentés au tableau 1.

	M	E-T	2	3	4	5	6	7	8	9
Gestion des comportements	5,87	1,62	0,80***	0,67***	0,11	0,77***	0,19	0,15	0,66***	0,75***
Soutien de l'élève	5,55	1,95	---	0,74***	0,05	0,77***	-0,02	-0,14	0,72***	0,62***
Respect de la perspective de l'adolescent	5,01	1,83	---	---	-0,18	0,69***	0,01	0,04	0,77***	0,65***
Neutralisation des affects négatifs	1,34	1,10	---	---	---	0,07	0,07	-0,02	-0,09	0,08
Sentiment de compétence	6,07	1,68	---	---	---	---	0,11	0,19	0,68***	0,79***
Sentiment d'impuissance	1,41	0,92	---	---	---	---	---	0,62***	0,01	0,23
Hostilité	1,18	0,74	---	---	---	---	---	---	-0,04	0,31**
Affects positifs	5,30	1,95	---	---	---	---	---	---	---	0,62***
Cohérence	4,70	1,05	---	---	---	---	---	---	---	---

\*\* p < 0,01. \*\*\* p < 0,001.

**Tableau 1.** Moyennes, écarts-types et corrélations entre les dimensions de la nature de la relation enseignant-élève

Les résultats indiquent une corrélation forte et positive entre plusieurs dimensions de la nature de la relation enseignant-élève. Par contre, il est suggéré que la dimension de la neutralisation des affects négatifs n'est corrélée à aucune autre dimension de l'outil. La faible variance des scores pour cette dimension (M = 1,34; E-T = 1,10) pourrait expliquer cette absence de corrélation avec les autres dimensions du TRI. Pour ce qui est de la dimension de l'hostilité face à la relation avec l'élève, elle n'est corrélée significativement et fortement qu'au sentiment d'impuissance et modérément à la cohérence globale du discours. Donc, plus l'enseignant démontrerait de l'hostilité face à sa relation avec l'élève, plus il se sentirait impuissant et plus il serait cohérent dans son discours. Ainsi, il est possible de relever que les dimensions portant sur une relation plus négative avec l'élève sont corrélées positivement entre elles alors que les dimensions tendant vers une relation plus positive avec l'élève sont également corrélées positivement ensemble.

### 4.3 Procédure

Les enseignants ont été rencontrés individuellement sur une période de deux semaines au mois de février 2012. Les deux auteures ont pris en charge les entretiens. Chaque entretien avait une durée de 30 à 45 minutes. Après l'entretien, l'intervieweuse s'occupait de scorer l'entretien à partir du système de codage du TRI (Stuhlman et Pianta, 2002).

### 4.4 Analyse des données

Les données ont été analysées à partir du logiciel SPSS. Des tests-t ont permis de comparer la nature de la relation enseignant-élève selon le sexe de l'enseignant et selon sa participation au suivi Trait d'Union. Des analyses de variance ont ensuite été produites afin d'examiner l'effet de la formation initiale, du programme enseigné, du domaine et du cycle d'enseignement sur les dimensions de la relation enseignant-élève. Enfin, une analyse du coefficient de corrélation de Pearson a été réalisée afin d'examiner le lien entre l'expérience de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève.

## 5. Résultats

En réponse à l'objectif qui visait à comparer la nature de la relation enseignant-élève selon les caractéristiques de l'enseignant, les résultats seront présentés: 1) selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union; 2) viendront les résultats liés à l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève; 3) les résultats liés à la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève seront présentés.

En réponse au premier objectif, un test-t pour échantillons indépendants a été produit afin de comparer la nature de la relation enseignant-élève rapportée par les enseignants et les enseignantes. Les résultats présentés au tableau 2 suggèrent que la nature de la relation enseignant-élève n'est pas perçue différemment par les enseignants et par les enseignantes.

Relation de l'enseignant	Homme N = 31		Femme N = 41		ddl	t
	M	E-T	M	E-T		
Gestion des comportements	5,71	1,88	6,00	1,40	69	-0,75
Soutien de l'élève	5,26	2,16	5,78	1,76	69	-1,11
Respect de la perspective de l'adolescent	5,10	1,94	4,95	1,77	69	0,33
Neutralisation des affects négatifs	1,23	1,02	1,43	1,15	69	-0,76
Sentiment de compétence	6,06	1,88	6,08	1,53	69	-0,76
Sentiment d'impuissance	1,42	1,15	1,40	0,71	69	-0,03
Hostilité	1,29	1,04	1,10	0,38	36,208	0,97
Affects positifs	4,90	2,14	5,60	1,77	69	-1,51
Cohérence	4,61	1,28	4,78	0,83	69	-0,64

**Tableau 2.** Différence de la nature de la relation enseignant-élève selon le sexe de l'enseignant

La nature de la relation enseignant-élève rapportée par les enseignants accompagnateurs Trait d'Union a été comparée à celle perçue par les enseignants non-accompagnateurs à l'aide d'un test-t pour échantillons indépendants. Les résultats sont présentés au tableau 3. Ils indiquent que les enseignants accompagnateurs Trait d'Union soutiendraient plus (M=6,24; E-T=1,22) que les enseignants non-accompagnateurs (M=4,76; E-T=2,32) ( $t(46,84)=-3,29$ ;  $p<0,01$ ). Ils respecteraient également plus la perspective de l'élève (M=5,47; E-T=1,43) que les enseignants non-accompagnateurs (M=4,48; E-T=2,11) ( $t(55,03)=-2,28$ ;  $p<0,05$ ).

Relation de l'enseignant	Non-accompagnateurs N = 33		Accompagnateurs Trait d'Union N = 38		ddl	t
	M	E-T	M	E-T		
Gestion des comportements	5,45	2,05	6,24	1,03	45,57	-1,99
Soutien de l'élève	4,76	2,32	6,24	1,22	46,84	-3,29**
Respect de la perspective de l'adolescent	4,48	2,11	5,47	1,43	55,03	-2,28*
Neutralisation des affects négatifs	1,03	0,77	1,61	1,26	62,25	-2,35*
Sentiment de compétence	5,76	2,19	6,34	0,99	43,23	-1,41
Sentiment d'impuissance	1,58	1,23	1,26	0,50	41,29	0,90
Hostilité	1,27	1,01	1,11	0,39	40,19	0,90
Affects positifs	4,91	2,19	5,63	1,68	69	-1,57
Cohérence	4,48	1,46	4,89	0,39	35,93	-1,57

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

**Tableau 3.** Différence de la nature de la relation enseignant-élève selon la participation de l'enseignant à l'accompagnement Trait d'Union

Les enseignants accompagnateurs seraient donc plus conscients de leur rôle en tant que base de sécurité pour l'élève afin de lui permettre d'explorer et d'apprendre tout en ayant une source de confort et d'encouragement. Aussi, les enseignants accompagnateurs seraient plus conscients des états, des pensées et des sentiments de l'élève. Par ailleurs, les résultats suggèrent que les enseignants accompagnateurs Trait d'Union neutraliseraient plus leurs affects négatifs dans leur discours (M=1,61; E-T=1,26) que les enseignants non-accompagnateurs (M=1,03; E-T=0,77) ( $t(62,25)=-2,35$ ;  $p<0,05$ ). Les enseignants accompagnateurs auraient donc plus tendance, selon les résultats obtenus, à se distancier de la composante affective négative des questions. Ils aborderaient donc moins les affects négatifs liés à la relation avec l'élève lors de l'entretien.

Pour répondre au second objectif, une analyse de variance a été réalisée afin d'examiner l'effet de la formation initiale sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats sont présentés au tableau 4 et montrent que certaines dimensions de la nature de la relation enseignant-élève diffèrent significativement selon la formation initiale de l'enseignant.

Relation de l'enseignant	Enseignement au régulier N = 45		Enseignement en adaptation scolaire et sociale N = 12		Autres N = 14		ANOVA F(2,68)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,96	1,46	6,83	0,39	4,79	2,16	6,09**
Soutien de l'élève	5,64	1,77	6,50	1,17	4,43	2,53	4,14*
Respect de la perspective de l'adolescent	5,00	1,73	6,17	0,94	4,07	2,24	4,67*
Neutralisation des affects négatifs	1,53	1,31	1,08	0,29	0,93	0,48	2,08
Sentiment de compétence	5,98	1,50	6,75	0,87	5,79	2,52	1,27
Sentiment d'impuissance	1,49	0,99	1,33	0,49	1,21	0,98	0,52
Hostilité	1,18	0,61	1,25	0,62	1,14	1,17	0,07
Affects positifs	5,24	1,91	6,25	1,22	4,64	2,38	2,32
Cohérence	4,76	0,83	5,00	0,00	4,29	1,82	1,68

\*  $p < 0,05$ . \*\*  $p < 0,01$ .

**Tableau 4.** Analyse de variance de l'effet de la formation initiale sur la nature de la relation enseignant-élève

Les résultats décrits au tableau 4 montrent la présence d'une différence significative entre les enseignants selon leur formation initiale quant à leur gestion des comportements ( $F(2,68)=6,09$ ;  $p<0,01$ ), leur soutien de l'élève ( $F(2,68)=4,14$ ;  $p<0,05$ ) et leur respect de la perspective de l'adolescent ( $F(2,68)=4,67$ ;  $p<0,05$ ). Les comparaisons post hoc à l'aide du test de Bonferroni indiquent que les enseignants diplômés en adaptation scolaire et sociale ( $M=6,83$ ;  $E-T=0,39$ ) et les enseignants diplômés en enseignement au régulier ( $M=5,96$ ;  $E-T=1,46$ ) gèreraient les comportements de l'élève de manière plus efficace et proactive que les enseignants qui ne sont diplômés ni en adaptation scolaire et sociale, ni en enseignement au régulier ( $M=4,79$ ;  $E-T=2,16$ ). Elles permettent également de relever que les enseignants formés en adaptation scolaire et sociale soutiendraient ( $M=6,50$ ;  $E-T=1,17$ ) et respecteraient plus la perspective de l'élève ( $M=6,17$ ;  $E-T=0,94$ ) que les enseignants ayant reçu une formation en enseignement au régulier ( $M=5,64$ ;  $E-T=1,77$ ) ( $M=5,00$ ;  $E-T=1,73$ ) ou une autre formation ( $M=4,43$ ;  $E-T=2,53$ ) ( $M=4,07$ ;  $E-T=2,24$ ).

Une analyse de variance a été réalisée dans le but d'examiner l'effet du programme enseigné sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats de cette analyse sont présentés au tableau 5.

Relation de l'enseignant	Programme régulier N = 12		Programme d'études internationales N = 9		Adaptation scolaire et sociale N = 16		Programme d'études internationales et régulier N = 24		Tous les programmes N = 10		ANOVA F(4,66)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,25	2,60	5,56	1,59	6,62	0,62	6,08	0,93	5,20	2,20	2,04
Soutien de l'élève	5,25	2,56	5,56	2,13	6,75	0,45	5,21	1,77	4,80	2,35	2,31
Respect de la perspective de l'adolescent	4,17	2,44	5,78	1,30	6,31	0,87	4,54	1,56	4,40	2,07	4,46**
Neutralisation des affects négatifs	1,33	1,16	1,22	0,44	1,06	0,25	1,46	1,41	1,60	1,43	0,48
Sentiment de compétence	5,17	2,55	6,11	1,05	6,63	0,81	6,29	1,27	5,70	2,41	1,59
Sentiment d'impuissance	1,00	0,60	1,78	0,67	1,31	0,48	1,71	1,30	1,00	0,47	2,29
Hostilité	0,83	0,39	1,33	0,71	1,13	0,34	1,46	1,06	0,90	0,32	2,09
Affects positifs	3,67	2,54	5,89	1,83	6,31	1,14	5,50	1,53	4,60	2,07	4,52**
Cohérence	4,17	1,95	4,89	0,33	5,00	0,00	4,79	0,51	4,50	1,58	1,34

\*\*  $p < 0,01$ .

**Tableau 5.** Analyse de variance de l'effet du programme d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève

Ces résultats montrent que la nature de la relation enseignant-élève diffère significativement quant au respect de la perspective de l'adolescent ( $F(4,66)=4,46$ ;  $p<0,01$ ) et aux affects positifs ( $F(4,66)=4,52$ ;  $p<0,01$ ) selon le programme auprès duquel intervient l'enseignant. Les comparaisons post hoc à l'aide du test de Bonferroni suggèrent que les enseignants en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'adolescent ( $M=6,31$ ;  $E-T=0,87$ ) que les enseignants intervenant au programme régulier ( $M=4,17$ ;  $E-T=2,44$ ) et que les enseignants intervenant à la fois auprès des élèves du programme régulier et du PEI ( $M=4,54$ ;  $E-T=1,56$ ). Les résultats indiquent également que les enseignants intervenant en adaptation scolaire et sociale ( $M=6,31$ ;  $E-T=1,14$ ) et ceux intervenant à la fois au programme régulier et au PEI ( $M=5,50$ ;  $E-T=1,53$ ) rapporteraient plus d'affects positifs envers l'élève que les enseignants n'intervenant qu'au programme régulier ( $M=3,67$ ;  $E-T=2,54$ ).

Une analyse de variance a également été réalisée pour examiner l'effet du domaine d'enseignement dans lequel œuvre l'enseignant sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats des analyses sont présentés au tableau 6. Ils montrent que le domaine d'enseignement aurait un effet sur le respect de la perspective de l'adolescent ( $F(3,67)=2,85$ ;  $p<0,05$ ). Il est donc suggéré que les enseignants en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève ( $M=6,13$ ;  $E-T=1,36$ ) que ceux qui enseignent dans un domaine d'apprentissage précis : les matières de base ( $M=4,47$ ;  $E-T=1,72$ ) telles que le français, les mathématiques et l'anglais; les matières secondaires ( $M=4,46$ ;  $E-T=2,10$ ), soit l'univers social et les sciences et technologies; les matières complémentaires ( $M=4,85$ ;  $E-T=1,86$ ), notamment l'éducation physique et les arts.

Relation de l'enseignant	Matières de base N = 27		Matières secondaires N = 15		Cours complémentaires N = 13		Adaptation scolaire N = 16		ANOVA F(3,67)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,81	1,62	5,47	1,85	5,69	1,84	6,50	1,10	1,19
Soutien de l'élève	5,44	1,91	4,67	2,26	5,62	2,02	6,50	1,27	2,48
Respect de la perspective de l'adolescent	4,47	1,72	4,47	2,10	4,85	1,86	6,13	1,36	2,85*
Neutralisation des affects négatifs	1,22	0,70	1,40	1,40	1,54	1,51	1,31	1,01	0,26
Sentiment de compétence	5,78	1,53	5,87	2,17	6,31	1,97	6,56	1,03	0,89
Sentiment d'impuissance	1,33	0,62	1,93	1,62	1,08	0,49	1,31	0,48	2,46
Hostilité	1,11	0,51	1,60	1,35	0,92	0,28	1,13	0,34	2,35
Affects positifs	5,11	1,93	4,60	2,29	5,38	1,98	6,19	1,38	1,91
Cohérence	4,74	0,98	4,47	1,36	4,54	1,39	5,00	0,00	0,80

\* p &lt; 0,05.

**Tableau 6.** *Analyse de variance de l'effet du domaine d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève*

Une dernière analyse de variance a été produite afin d'évaluer l'effet du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. Les résultats des analyses sont présentés au tableau 7. Les résultats suggèrent que le cycle auprès duquel l'enseignant intervient n'a aucun effet significatif sur la nature de la relation enseignant-élève.

Relation de l'enseignant	Premier cycle N = 28		Deuxième cycle N = 19		Tous les cycles N = 24		ANOVA F(2,68)
	M	E-T	M	E-T	M	E-T	
Gestion des comportements	5,75	1,86	5,84	1,17	6,04	1,68	0,21
Soutien de l'élève	5,46	2,12	5,32	1,92	5,83	1,81	0,41
Respect de la perspective de l'adolescent	4,61	1,85	5,16	1,57	5,38	1,97	1,22
Neutralisation des affects négatifs	1,11	0,50	1,32	1,16	1,62	1,47	1,47
Sentiment de compétence	5,68	2,04	6,47	0,91	6,21	1,64	1,41
Sentiment d'impuissance	1,54	1,17	1,58	0,90	1,13	0,45	1,77
Hostilité	1,18	0,77	1,37	1,01	1,04	0,36	1,03
Affects positifs	5,07	2,07	5,53	1,65	5,38	2,08	0,33
Cohérence	4,57	1,32	4,84	0,50	4,75	1,03	0,41

**Tableau 7.** *Analyse de variance de l'effet du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève*

En réponse au troisième objectif, une analyse du coefficient de corrélation a été réalisée afin d'examiner la relation entre la nature de la relation enseignant-élève et l'expérience professionnelle de l'enseignant. Par contre, aucun résultat n'étant significatif, les résultats suggèrent que l'expérience professionnelle de l'enseignant n'influence pas significativement la nature de la relation enseignant-élève.

## 6. Discussion

Cette étude visait à examiner les caractéristiques des enseignants qui pourraient influencer l'élaboration d'une relation avec un élève. Les résultats suggèrent que certaines caractéristiques de l'enseignant pourraient influencer la nature de cette relation. La participation au suivi Trait d'Union, la formation initiale, le programme et le domaine d'enseignement pourraient avoir un effet sur la nature de la relation que l'enseignant développe avec son élève. D'un autre côté, le sexe, le cycle d'enseignement et l'expérience professionnelle n'auraient pas un effet significatif sur la nature de la relation développée.

Notre premier objectif visait à comparer la nature de la relation perçue par l'enseignant selon le sexe et la participation de ce dernier à l'accompagnement Trait d'Union. Les résultats suggèrent que le sexe de l'enseignant n'influencerait pas la nature de la relation enseignant-élève. Les enseignants et les enseignantes décriraient donc la relation enseignant-élève de manière semblable. Ces résultats ne corroborent pas les résultats cités dans la littérature scientifique. D'abord, Cornelius-White (2007) relevait, dans une méta-analyse, que les enseignantes auraient plus d'influence sur la relation enseignant-élève que les enseignants. À l'opposé, Opdenakker, Maulana et den Brok (2012) rapportent que les élèves percevraient un niveau de proximité moins élevé dans les classes prises en charge par une enseignante que dans les classes prises en charge par un enseignant. En somme, ces deux études n'ont pas examiné l'influence du sexe de l'enseignant sur son discours à propos de relations enseignant-élève, mais plutôt l'effet du sexe sur l'influence de la relation enseignant-élève sur la réussite de l'élève (Cornelius-White, 2007) ou l'effet du sexe de l'enseignant sur la perception qu'ont les élèves de la qualité de la relation enseignant-élève (Opdenakker *et al.*, 2012). Ainsi, il est possible que les enseignantes et enseignants aient la même vision quant à la nature de la relation enseignant-élève, mais qu'ils interagissent différemment auprès des élèves.

Les résultats permettent également de relever que les enseignants participant au suivi Trait d'Union rapporteraient une relation enseignant-élève de nature différente que celle rapportée par les autres enseignants. En effet, les enseignants accompagnateurs soutiendraient plus l'élève et respecteraient plus sa perspective. Puisque les enseignants participant à ce suivi reçoivent une formation pour intervenir au sein du programme, il est possible que cette formation, visant à bâtir une relation de confiance, jumelée à l'expérience d'intervention au sein du programme permettent à l'enseignant de développer certaines habiletés pour soutenir et prendre conscience de l'état interne et des pensées de l'élève. Par ailleurs, puisque la participation à l'accompagnement Trait d'Union se fait sur une base volontaire, il est possible que ce soit les enseignants ayant a priori un plus

grand souci quant au bien-être de l'élève qui se portent volontaires pour participer à ce programme. Ce pourrait également être un plus grand souci quant au soutien et au respect de la perspective de l'élève.

Les résultats suggèrent également que les enseignants participant au suivi Trait d'Union neutraliseraient plus leurs affects que les enseignants non-accompagnateurs. Lors de la passation, deux enseignants semblaient peu intéressés par l'entretien et répondaient brièvement aux questions. Il importe de mentionner que l'entretien était réalisé pendant une période libre des enseignants sur leur temps de travail personnel. Puisque ces enseignants se sont peu engagés dans l'entretien et qu'ils ont peu développé leurs idées dans le but, selon notre perspective, de terminer rapidement, ils ont obtenu un score élevé pour la neutralisation des affects négatifs. Si nous retirons ces deux enseignants de notre échantillon, le résultat du test-t pour échantillons indépendants devient non significatif. Il est donc possible que ces deux participants aient inséré un certain biais. Par ailleurs, dans certains cas, des enseignants ne rapportaient pas ou peu d'affects négatifs lors de l'entretien. Dans ces cas, un score moyen a pu être attribué à l'enseignant pour cette dimension. Par contre, il est possible de se questionner sur la signification de cette absence d'affects négatifs dans le discours. Il se pourrait que la neutralisation des affects négatifs ne soit pas en cause, mais qu'il s'agisse plutôt d'un manque d'opportunité de les aborder. Il pourrait effectivement être parfois difficile de discerner s'il s'agissait d'une neutralisation des affects ou plutôt le manque d'opportunité d'en relever.

Le deuxième objectif de cette étude visait à examiner l'effet de la formation initiale, du programme, du domaine ainsi que du cycle d'enseignement sur la nature de la relation enseignant-élève. Les enseignants ayant une formation initiale en adaptation scolaire et sociale ou en enseignement au régulier gèreraient mieux les comportements que les enseignants ayant une autre formation. En fait, les enseignants ayant une formation liée à l'enseignement utiliseraient plus une approche proactive et sensible qu'une approche réactive. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que la formation en adaptation scolaire et sociale et celle en enseignement au secondaire incluent des cours sur la gestion et l'intervention en classe. Il est possible que les enseignants ayant une formation initiale autre (sciences, histoire, arts, musique ou traduction) soient formés de manière approfondie sur le plan didactique, mais qu'ils aient reçu moins de formation sur le plan de la gestion des comportements. Ces résultats soulignent le rôle de la formation sur la nature de la relation enseignant-élève. En ce sens, Stuhman et Pianta (2002) avaient relevé que la durée de la formation pouvait discriminer les enseignants dans leur discours sur la relation enseignant-élève. Leurs résultats avaient permis de souligner que les enseignants qui détenaient une maîtrise exprimaient moins d'affects négatifs dans leur discours. De notre côté, nous avons plutôt observé la différence quant à la nature de la formation initiale, mais il en ressort qu'une formation plus approfondie quant à l'enseignement favoriserait la relation enseignant-élève.

Aussi, nos résultats indiquent que les enseignants formés en adaptation scolaire et sociale soutiendraient et respecteraient plus la perspective de l'élève que les autres enseignants. La formation en adaptation scolaire et sociale visant l'accompagnement d'élèves ayant des besoins particuliers, il est possible que les compétences professionnelles visées au cours de la formation portent plus sur ces aspects qu'une formation pour l'enseignement au régulier. De plus, il importe de considérer que 73,3 % des enseignants formés initialement en adaptation scolaire et sociale interviennent également au sein du programme d'adaptation scolaire et sociale, soit dans un contexte différent des autres programmes. Cette différence quant au programme d'enseignement sera abordée au point suivant.

Les enseignants intervenant dans le programme d'adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève que les enseignants intervenant au programme régulier ou ceux intervenant à la fois dans le programme régulier et le PEI et démontreraient plus d'affects positifs que les enseignants n'intervenant qu'auprès du programme régulier. Puisque les groupes du programme d'adaptation scolaire et sociale sont de plus petite taille et qu'ils sont souvent suivis par le même enseignant dans plusieurs matières et parfois pendant quelques années, ces enseignants en adaptation scolaire et sociale passent donc plus de temps auprès des mêmes élèves que les autres enseignants. En ce sens, Pianta (1999) rapporte que la fréquence plus élevée des interactions dans un groupe de plus petite taille pourrait favoriser la qualité de la relation enseignant-élève puisque l'enseignant pourrait répondre plus fréquemment et positivement aux besoins des élèves, interagir de manière plus individuelle et guider plus attentivement les progrès des élèves. Le contexte du programme d'adaptation scolaire et sociale permettant à l'enseignant de prendre en charge plusieurs matières au sein de son groupe et d'enseigner parfois quelques années au même élève permettrait d'assurer une plus grande stabilité de la relation, ce qui la favoriserait également (*Ibid.*). Il est donc possible que la différence quant à la nature de la relation enseignant-élève s'explique par la différence contextuelle entre les programmes d'enseignement.

Les enseignants intervenant à la fois auprès des élèves du programme régulier et des élèves du PEI rapporteraient plus d'affects positifs dans leur relation enseignant-élève que les enseignants qui n'interviennent qu'au régulier. Ce résultat obtenu pourrait s'expliquer par le fait que les élèves du PEI soient généralement plus compétents et que les enseignants rapportent donc une grande satisfaction à les voir évoluer à travers le temps. Quoique l'étude de Fortin *et al.* (2012) n'ait pas considéré le programme enseigné par les enseignants, leurs

résultats soutiennent que plus le rendement de l'élève est élevé, plus les interactions entre l'enseignant et l'élève sont de qualité supérieure. Nos résultats vont dans le même sens.

Pour ce qui est des distinctions quant au domaine d'apprentissage, les résultats suggèrent que les enseignements en adaptation scolaire et sociale respecteraient plus la perspective de l'élève que les enseignements des autres domaines d'apprentissage. Ce résultat pourrait s'expliquer par la même réalité énoncée précédemment concernant le contexte d'apprentissage au sein des classes d'adaptation scolaire et sociale.

Le cycle auprès duquel intervient l'enseignant n'influencerait pas la nature de la relation enseignant-élève. À notre connaissance, peu d'études ont examiné le lien entre le niveau scolaire et la relation enseignant-élève au secondaire. Par contre, de telles études ont été menées auprès d'un échantillon primaire. Il en ressort que la qualité de la relation enseignant-élève diminue du préscolaire à la sixième année du primaire. Par contre, lorsque l'enfant avance en âge, les enseignants rapportent des relations moins significatives autant sur le plan des dimensions positives que négatives (Pianta et Stuhlman, 2004). Ce constat est expliqué par le fait qu'une attention moins grande risque d'être portée sur la création d'une relation significative lorsque les apprentissages scolaires deviennent plus importants. Il est possible que la relation enseignant-élève demeure semblable par la suite, mais plus d'études seraient nécessaires sur ce point.

Enfin, le troisième objectif visait à examiner la relation entre l'expérience professionnelle de l'enseignant et la nature de la relation enseignant-élève. Nos résultats suggèrent que l'expérience professionnelle de l'enseignant n'influencerait pas le discours de l'enseignant quant à la nature de la relation enseignant-élève. Ces résultats corroborent ceux obtenus par Stuhlman et Pianta (2002). Par contre, ces derniers ont relevé que l'expérience de l'enseignant pourrait influencer le lien entre les affects négatifs exprimés lors de l'entretien et les comportements sensibles envers l'élève. Bien que l'expérience professionnelle n'influence pas le discours de l'enseignant, aucun lien n'était relevé entre les affects négatifs exprimés lors de l'entretien et les comportements sensibles des enseignants moins expérimentés. Chez les enseignants ayant plus d'expérience professionnelle, l'expression d'affects négatifs lors de l'entretien était par contre liée à un nombre moins élevé de comportements sensibles. Ainsi, bien que le discours ne permette pas de discriminer les enseignants selon leur expérience professionnelle, il semble que les comportements des enseignants plus expérimentés laissent plus percevoir leurs affects négatifs relevés dans leurs discours que ceux des enseignants ayant moins d'expérience professionnelle. L'expérience professionnelle influencerait donc plus la cohérence entre les comportements des enseignants et leur discours.

Cette étude avait pour but d'examiner l'effet de certaines caractéristiques de l'enseignant sur la nature de la relation enseignant-élève. Puisque la relation enseignant-élève favoriserait la réussite scolaire des élèves, il est intéressant de relever les caractéristiques pouvant influencer positivement cette relation. Nos résultats suggèrent que les enseignants participant au suivi Trait d'Union rapporteraient une relation enseignant-élève de qualité supérieure. Par ailleurs, les enseignants formés ou intervenant auprès d'élèves du programme d'adaptation scolaire et sociale élaboreraient également des relations enseignant-élève de plus grande qualité que les autres enseignants. Ainsi, il est possible d'avancer que la formation reçue (Stuhlman et Pianta, 2002) ainsi que le temps passé auprès des élèves (Pianta, 1999) pourraient influencer la nature de la relation enseignant-élève et, donc, la réussite scolaire.

## 7. Limites

Certaines limites sont par contre à considérer lors de l'interprétation des résultats. D'abord, les données analysées n'ont été recueillies qu'à partir du discours de l'enseignant. Il aurait pu être intéressant de comparer le discours de l'enseignant avec les perceptions des élèves ou une observation de l'attitude de l'enseignant ainsi que de ses comportements en classe. Puis, outre les variables considérées, d'autres éléments pourraient influencer la nature de la relation enseignant-élève. Effectivement, il serait intéressant d'examiner l'effet de certains facteurs contextuels, notamment le climat de classe, le nombre d'élèves au sein du groupe ou le nombre de périodes passées auprès de l'élève, sur la nature de la relation enseignant-élève en considérant les caractéristiques de l'enseignant examinées dans notre étude. Enfin, cette étude a été menée auprès d'enseignants intervenant dans une même école secondaire. Le contexte de cette école étant spécifique à ce milieu, les résultats ne peuvent être généralisés qu'à cette population précise. Il pourrait être intéressant de reproduire la même étude auprès d'autres établissements.

## 8. Conclusion

Dans l'école où nous avons mené cette étude, les attitudes des enseignants envers leurs élèves sont positives et la majorité décrit une bonne gestion des comportements. Ces deux variables contribuent à soutenir positivement les interactions à l'école (Fortin *et al.*, 2012). De cette manière, la réciprocité décrite par Stuhlman et Pianta (2002) est vécue plus positivement que négativement, c'est-à-dire que les enseignants rapportent des attitudes positives envers leurs élèves et l'inverse semble être aussi rapporté dans le discours des enseignants. Malgré tout, les enseignants participant au suivi Trait d'Union et ceux intervenant en adaptation scolaire et sociale se démarquent par leur soutien à l'élève et leur respect de la perspective de l'élève. Toste (2012) démontre que la relation est d'autant plus efficace si elle inclut non seulement un lien socio-affectif, mais aussi un but et des démarches d'accompagnement dans l'apprentissage. Ce contexte est rencontré autant dans les relations développées par les enseignants accompagnateurs et par les enseignants en adaptation scolaire et sociale.

Nos résultats semblent indiquer que la formation de l'enseignant est un élément important dans l'établissement et le maintien de relations harmonieuses entre un enseignant et ses élèves. En ce sens, un programme de formation continue auprès des enseignants pourrait contribuer à développer des relations qui agiraient comme mesure d'accrochage pour les élèves qui sont à risque de décrochage scolaire. Il est clair que de sensibiliser les enseignants à l'importance de la relation enseignant-élève est primordial. Démontrer l'importance de se soucier de connaître l'élève, de prendre en compte sa perspective et d'adopter une attitude propice au soutien de l'apprentissage sont des éléments qui favoriseront la persévérance et la réussite des élèves.

## 9. Références bibliographiques

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M.D., Abbott, R.D., Hill, K.G., Catalano, R.F. et Hawkins, J.D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. et Vazsonyi, A. (2002). The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools*, 39, 293-304.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2009). *Assurer la prospérité grâce à l'infrastructure humaine canadienne*. Ottawa, Canada : Conseil canadien sur l'apprentissage.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective : A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Crosnoe, R., Kirkpatrick, M., Johnson, P. et Elder, G. H. Jr. (2004). Intergenerational bonding in school : The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81.
- Demaray, M. K. et Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
- Dunn, C., Chambers, D. et Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education*, 25(5), 314-323.
- Evelo, D. Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school : Using Check & Connect for dropout prevention*. Minneapolis, MN : Institute on Community Integration.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). Typology of student at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire* [Logiciel informatique]. Québec, Canada: Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union : Programme de prévention du décrochage scolaire au secondaire*. Sherbrooke, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative (CTREQ).
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 11-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3).

- Gouvernement du Québec. (2010). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hugon, M.-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 5(161), 36-45.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (2003). La qualité des relations enseignant-élèves à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Kennedy, J.H. et Kennedy, C.E. (2004). Attachment theory : implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É. et Blaya, C. (2004). Students at-risk for dropping out of school : Are there gender differences among personal, family and school factors? *Journal of At-Risk Issues*, 10(2), 91-127.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Lessard, A., Butler-Kisber, L., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P. et Royer, É. (2008). Shades of disengagement : high school dropouts speak out. *Social Psychology of Education*, 11, 25-42.
- Marcus, R.F. et Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427-444.
- Murray, C. et Malmgren, K. (2005). Implementing a teacher-student relationship program in a high-poverty urban school : Effects on social, emotional and academic adjustment and lessons learned. *Journal of School Psychology*, 43(2), 137-152.
- Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Hawkins, J. D., Battin Pearson, S. et Hill, K. (2002). Mediational and deviance theories of late high school failure : Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 172-186.
- Opdenakker, M.-C., Maulana, R. et den Brok, P. (2012). Teacher-student interpersonal relationships and academic motivation within one school year : developmental changes and linkage. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(1), 95-119.
- Pianta, R.C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Pianta, R. C. et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school : a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils : A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Stuhlman, M. W. et Pianta, R. C. (2002). Teachers' narratives about their relationships with children : Associations with behavior in classrooms. *School Psychology Review*, 31(2), 148-163.
- Toste, J. R. (2012). Reconceptualizing Teacher-Student Relationships to Foster School Success : Working Alliance Within Classroom Contexts. *Canada Education*, 52(3). Article consulté à l'adresse suivante <<http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/reconceptualizing-teacher-student-relationships-foster-school-success-worki>>

---

# Agir ensemble et lois France-Québec

## L'agir ensemble en éducation : état des lieux dans les lois françaises et québécoises

**Jean Bélanger\***, **Serge Thomazet\*\***, **Corinne Mérini\*\***

\* Université du Québec à Montréal  
Département d'éducation et formation spécialisées  
C.P. 8888, succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec)  
Canada, H3C 3P8  
[Belanger.j@uqam.ca](mailto:Belanger.j@uqam.ca)

\*\* Clermont Université, Université Blaise Pascal, laboratoire ACTé EA 4281  
36, rue Jean Jaurès  
CS 2001  
63407 Chamalières Cedex  
France  
[Serge.THOMAZET@univ-bpclermont.fr](mailto:Serge.THOMAZET@univ-bpclermont.fr)  
[Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr](mailto:Corinne.MERINI@univ-bpclermont.fr)

---

*RÉSUMÉ.* Depuis les années 80, un bon nombre d'ouvrages scientifiques valorisent l'action en partenariat, l'« Agir ensemble » ou encore les alliances avec les partenaires de l'école. Qu'en est-il de la place de ce concept dans les politiques publiques françaises et québécoises. C'est à cette question que le présent texte tente de répondre par une analyse textuelle descriptive (assistée par le logiciel SÉMATO) de la notion de l'« Agir ensemble » dans les lois françaises et québécoises de l'éducation. Un état des lieux de l'utilisation de ce concept nécessaire aux alliances éducatives a pu être mené pour chacun des deux systèmes d'éducation. L'analyse a permis de faire ressortir la place importante dans la loi française de la coopération et du balisage par les textes de l'agir ensemble. Du côté québécois, on observe un cadrage plus centré sur l'école et sur l'ouverture à y laisser intervenir des partenaires externes au système éducatif. Ce constat et les autres présentés par les auteurs peuvent enrichir l'analyse ultérieure des pratiques sur le terrain en la matière dans chacun des systèmes éducatifs.

*MOTS-CLÉS :* Partenariat, enfance en difficulté, analyse de politique, pratique scolaire, alliances éducatives.

---

## 1. Introduction

Depuis les années 80, un bon nombre d'ouvrages scientifiques valorisent l'action en partenariat au sein des écoles. Les alliances éducatives s'inscrivent dans ce mouvement. Ces dernières sont vues comme un moyen permettant de faire face à un certain manque de ressources (Sander, 2002), mais également comme une manière de répondre au défi des problématiques complexes que l'on rencontre en milieu scolaire (Corrignan, 2000 ; Lasker, 2001), que ce soit spécifiquement sur l'objet d'intervention (la réussite éducative, la prévention du décrochage, de la violence ou encore la scolarisation des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation et d'apprentissage), ou sur les moyens pour les appréhender dans l'accroissement de la synergie entre les partenaires, par exemple (Bilodeau et al., 2011). La présente étude prend place dans un projet de collaboration de chercheurs français et québécois qui doit, à terme, en s'appuyant sur la documentation internationale, décrire la dimension collective de l'accompagnement de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (l'agir ensemble) afin de mieux la comprendre dans son contexte et ses fondements. À cette étape de nos travaux, la question à laquelle le présent texte veut répondre est : comment se traduit la notion de l'agir ensemble au sein des lois qui ont une incidence potentielle sur les acteurs du milieu scolaire et, à un niveau plus large, sur la pratique des acteurs impliqués dans les alliances éducatives ?

L'intérêt pour cette question vient du fait que l'intervention auprès des élèves à besoins éducatifs particuliers demande minimalement une coordination de l'action de plusieurs acteurs (enseignant, enseignants spécialisés, professionnel de l'école et des services de santé, etc.) (Marcel et al., 2007 ; Portelance et al. 2011). Dans certains cas, au-delà de la coordination, elle demande un réel travail de partenariat entre ces acteurs (ex. travail en co-enseignement de l'orthopédagogue et de l'enseignant titulaire en classe régulière, ou encore entre le personnel de l'école et de services externes à l'école). Quoique des études sur l'agir ensemble ont scruté la nature des obstacles à ce travail collectif (Ainscow et al., 1999; Kavale et Forness, 2000; Mukherjee et al., 2000), il s'agit le plus souvent d'études des perceptions essentiellement contextualisées à l'environnement proximal (Dale, 1996 ; Lesain-Delabarre, 1999 ; Deslandes, 2004). À partir du moment où l'on reconnaît que les pratiques prennent forme dans les structures où elles se déploient, qu'elles sont définies par les contraintes et les opportunités qui y sont liées et trouvent leur sens dans ce contexte, l'étude de ces pratiques devient nécessairement complexe et ne peut se restreindre à une description de l'action non contextualisée (Giddens, 1987 ; Wenger, 1998). Les éléments de contexte à considérer sont nombreux. En fonction d'une compréhension écosystémique (Bronfenbrenner, 1979 ; Boulanger et al., 2011), ces éléments peuvent se situer à des niveaux de grain fort différents, allant du plus micro (ex. l'action et les savoirs des acteurs), à des niveaux macro (ex. les politiques publiques). La prise en compte des éléments plus macro est généralement marginale dans les études décrivant les pratiques (Guerdan et al., 2002). Par exemple, les politiques publiques peuvent y être rapportées indirectement en fonction d'éléments relevés par les participants à l'étude (Hemmingsson et al., 2007) plutôt que par une analyse fine de ces politiques afin d'en saisir, lors de l'analyse, les éléments pouvant potentiellement influencer les pratiques. C'est pour cette raison que le plan de travail de notre équipe débute, non pas sur le terrain des pratiques des acteurs de ces alliances, mais davantage en amont de celles-ci, par l'étude de la réglementation des pratiques c'est-à-dire le palier politique, ou plus largement des politiques publiques.

Le présent document se divise en trois parties. D'abord une clarification conceptuelle qui permet de situer les notions de politiques publiques, les textes de lois et la sociologie des organisations qui servira de cadre d'analyse. Cette partie sera suivie d'une description de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus en concluant par une identification de pistes d'analyses croisées que ces derniers suggèrent.

## 2. Référents conceptuels

### 2.1. Politiques publiques : une définition

Notre point de vue rejoint celui de Lemieux (2002) ou de Muller (1990), pour qui une politique publique ne peut se réduire aux programmes d'action coordonnés menés par une autorité locale ou nationale pour modifier un environnement culturel, social ou économique. Lemieux (2002) suggère plutôt une vision systémique dans l'esprit du modèle de système décrit par Lemoigne (1990) des politiques publiques, lecture retenue dans le cadre de la présente étude. Pour Lemieux (2002) une politique publique peut être abordée comme système d'action pouvant se définir à partir d'un environnement. Dans le contexte de notre étude, que ce soit en France ou au Québec, l'environnement est celui de la mise en place, dans l'école de ce qui est souvent appelé « école inclusive », et défini par une finalité qui est de répondre aux besoins particuliers des élèves par le biais d'une activité mettant en relation l'école, l'élève, les familles et, le cas échéant, les professionnels (thérapeutes, éducateurs...), fondée sur des structures partenariales. Chacun des éléments du système ainsi défini est en relation avec les autres et l'évolution ou la transformation dans le temps, de l'un ou de plusieurs d'entre eux, engendre une évolution du système d'action qui traduit la politique publique. Cette conception des politiques publiques peut amener à une description de celles-ci à partir de différents points de vue : celui des acteurs ou de leur activité, celui du problème public visé ou celui des structures, mais aussi à partir de différents aspects de leur environnement (celui des pratiques ou de leur cadre réglementaire).

La présente étude s'attachera à faire une description (France et Québec) des politiques publiques dans une logique naturaliste (au sens d'une description qui se veut objective d'une réalité sociale) en plusieurs étapes (Denzine et Lincoln, 1994). Ce travail est le début d'un processus d'analyse et cible, tel que mentionné précédemment, l'analyse des lois encadrant les pratiques à l'étude. Ce premier exercice de description devrait permettre de saisir les prescriptions en matière d'agir ensemble dans les systèmes éducatifs étudiés. Cet état des lieux pourra servir de base aux futures analyses des pratiques en matière d'alliances éducatives pour les élèves en difficultés. Car, bien évidemment la loi n'est pas le seul déterminant de l'activité des professionnels. La relative autonomie des commissions scolaires au Québec, la forte influence des circulaires ministérielles dans le cas de la France, et les contraintes du métier dans les deux systèmes d'éducation, nous amèneront dans une prochaine étude à prolonger notre travail, d'abord sur les autres textes normatifs non considérés ici (strates suivant la loi voir figures 1 et 2) et sur des aspects à la fois plus locaux et centrés sur les pratiques effectives.

### 2.2. Des lois dans un monde de textes normatifs

Les textes officiels de l'éducation en France et au Québec, contribuent à construire des « mondes » (Beguin, 2005) différents, et pourtant comparables, au sens où leur comparaison peut être scientifiquement utile, dans lesquels s'inscrivent les pratiques. Des documents d'orientation aux modalités d'application, la hiérarchie des textes est un fait bien établi, aussi bien en France qu'au Québec (voir figures 1 et 2). Cette hiérarchie, quoique différente dans ces deux états, pose les lois comme le point de départ de la gouvernance assurée. En conséquence, il a semblé pertinent de débiter par les textes de loi afin d'identifier la façon dont les alliances entre acteurs, soit des mobilisations de réseaux ou de communautés dans un but spécifique (notamment la réussite éducative), prenaient forme au travers de la notion de l'agir ensemble et en dégager la place qu'il tient dans les politiques éducatives.

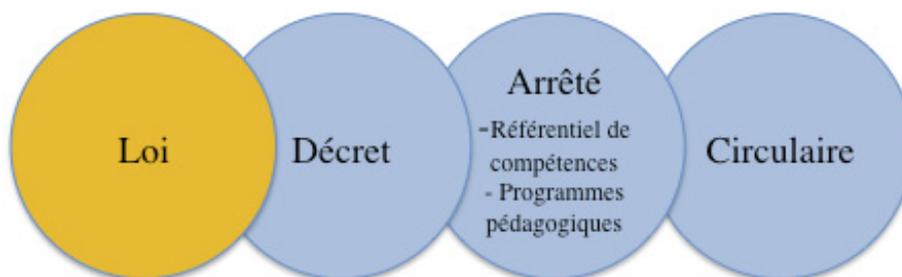
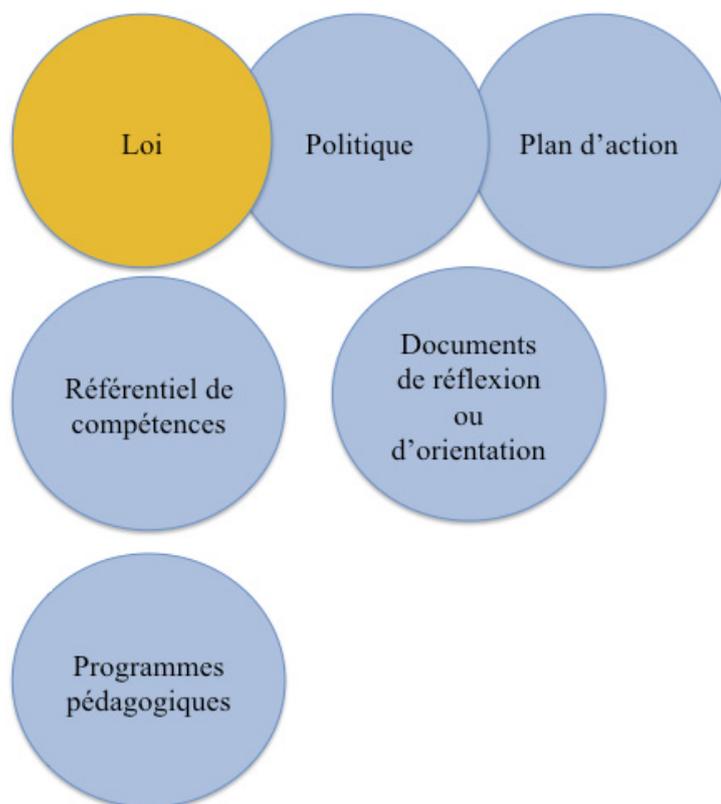


Figure 1. Hiérarchie des textes en France



**Figure 2.** *Hiérarchie des textes au Québec*

### 2.3. *Un cadre conceptuel initial : la sociologie des organisations*

Bien que l'organisation des textes ne soient pas de même nature de part et d'autre de l'Atlantique, le cadre théorique de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977) semble pertinent pour leur analyse. Ce cadre théorique propose un regard initial sur le travail collectif en lien avec l'organisation des systèmes qui l'influence, sur les acteurs qui y participent, et de l'action qui en est le résultat ciblé. Dans le cadre d'études ultérieures, un croisement avec la théorie de l'acteur réseau (Akrich et al., 2006 ; Amblard et al., 1996 ; Callon et Latour, 1986) permettra une lecture compréhensive des processus menant à la mobilisation d'acteurs scolaires autour d'un agir ensemble pour l'élève. La complexité de ces mobilisations fera en partie appel à l'action prescrite soit pour se l'approprier ou s'en dissocier. En ce sens, la description des prescriptions de l'agir ensemble dans les deux systèmes éducatifs est une composante de la construction théorique nous permettant de comprendre les pratiques.

Il est, a priori, possible de s'attendre à ce que cet « agir ensemble », autrement dit le travail conjoint, puisse se traduire selon des formes et des intensités variables telles que la coopération, la collaboration ou encore le partenariat. Ces trois formes de l'agir ensemble seront documentées dans le cadre de la présente étude. La coopération fait ici référence à une association d'acteurs ou de systèmes pour opérer c'est-à-dire agir ensemble comme l'indique l'étymologie du mot (CNRTL, 2012). La collaboration fait, pour sa part, référence au travail commun, à une œuvre commune entre acteurs (CNRTL, 2012), là où le partenariat fait référence à une action commune négociée visant une problématique reconnue commune (Zay, 1994). La description de l'agir ensemble se fera donc en fonction de ce que les textes de lois disent sur les acteurs concernés, les fonctions qu'il sert (c'est dans les fonctions qu'il sera possible d'identifier le type d'agir ensemble mis de l'avant) et les outils utilisés pour soutenir cet agir ensemble.

### 3. Méthodologie

La méthodologie est construite en deux points, soit la présentation du mode de constitution du corpus de textes utilisés, puis la présentation de la procédure d'analyse.

#### 3.2. Présentation du corpus de textes

Les textes, et les lois dans le cadre de la présente étude, retenus sont l'ensemble de textes publiés par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) et de l'Éducation nationale en France (EN) qui sont encore en vigueur. Pour la France, les éléments actuels des lois ont été repérés par le Code de l'éducation (République Française, 2011). Pour le Québec, la Loi de l'instruction publique (LIP) a été retenue (Gouvernement du Québec, 2011). Ces deux textes ont été importés en date du 1er novembre 2011 des sites internet gouvernementaux responsables de la diffusion et de la publication des lois dans chaque état.

La prévalence appréhendée des textes abordant la question du travail conjoint étant faible et le volume des textes à consulter étant très vaste, il a été décidé de recourir à un logiciel d'analyse textuelle assistée par ordinateur (SÉMATO<sup>10</sup>). Plusieurs logiciels de ce type existent (ALCESTE, SPAD, Wordstat, etc.) et chacun d'entre eux fonctionne avec des logiques qui leur sont propres (Roy et Garon, 2013). Par exemple, Alceste s'appuie principalement sur des analyses statistiques afin de déterminer la proximité entre les mots et générer des thèmes de codification. SÉMATO pour sa part utilise un dictionnaire de sémantique qui peut être ajusté aux besoins et spécificités de l'étude. Ce dernier est apparu plus adapté pour le type d'utilisation souhaitée dans le cadre de la présente étude, soit pour le repérage de textes abordant le thème spécifique de l'agir ensemble. Notons enfin que SÉMATO dispose d'un assistant scripteur de thèmes fonctionnant en mettant en interaction le corpus et le dictionnaire de sémantique. L'utilisateur peut également composer lui-même les thèmes.

Les textes de loi ont donc été travaillés afin de pouvoir être interprétés par SÉMATO. Il s'agit, en effet, de segmenter le texte en unités d'analyse. Considérant l'ampleur de la banque d'informations à traiter, il a été décidé de définir le paragraphe comme unité d'analyse. Dans le cas des lois, ces derniers correspondent, en très grande majorité, aux articles de la loi. Au terme de ce travail, le logiciel indique que le corpus est constitué de 6086 unités dont 54% proviennent des lois françaises.

#### 3.3. Procédure d'analyse

SÉMATO peut traiter autant des lemmes (vocabulaire dans sa forme grammaticale la plus simple), des synopsies (expression consacrée, par exemple professeurs des écoles) que des thèmes. Dans le cadre du présent projet, puisque l'objectif est d'analyser le contenu des lois qui bordent la question de l'agir ensemble, il a donc été décidé de débiter par le développement d'un thème sur cette question. La construction de ce thème s'est faite à partir de l'assistant scripteur de thème, en utilisant comme ingrédients de départ, « coopération, partenariat, partenaire, travailler avec, ». Au final, 46 ingrédients composent le thème que nous avons construit.

Ce thème, une fois validé (vérification de la validité des unités de texte retenues), a permis d'identifier 96 unités d'analyse abordant la question de l'agir ensemble, dont 74% proviennent du corpus français. Une analyse des catégories émergentes a ensuite été réalisée à partir de ce matériel. Tel que mentionné précédemment, en partant du cadre conceptuel de la sociologie des organisations, il est apparu important de décrire trois dimensions : 1) les acteurs de l'agir ensemble, 2) les fonctions de l'action collective évoquée et 3) les outils proposés en soutien à cet agir ensemble. À la lecture du corpus, des catégories de classement ont été identifiées pour chacun de ces objets de description et une analyse de synthèse sous la forme de matrice Acteurs par Objet (Miles et Huberman, 2003) a été réalisée de façon à qualifier chacune de ces pratiques et d'en décrire la prédominance.

### 4. Résultats

La présentation des résultats est faite par système éducatif, le français d'abord suivi du québécois et une analyse croisée est par la suite réalisée afin d'apprécier les spécificités de l'agir ensemble dans les textes de lois françaises et québécoises et d'en tirer certains points de questionnement.

---

<sup>10</sup> [www.semato3.uqam.ca](http://www.semato3.uqam.ca)

## 4.2. *Textes français*

### 4.2.1 *Les acteurs de l'agir ensemble*

Dans les textes analysés, les acteurs sont à la fois des acteurs individuels et collectifs. Les termes pour désigner le travail conjoint sont principalement « partenariat » et « coopération ». Celui de coopération est malgré tout dominant et semble marquer l'idée d'une association forte entre des structures permettant d'affirmer des politiques volontaristes comme dans le cas des « coopérations internationales visant le développement de progrès avec la recherche industrielle et l'ensemble des secteurs de la production » (République Française, 2011, article L123-5). Pour autant, il est difficile de cerner une différenciation d'utilisation des deux termes, ainsi un même article de la loi 2005-380 précise que « [...] le projet d'école/établissement peut prévoir des expérimentations de coopération avec les partenaires du système éducatif [...] et mettre en œuvre des projets communs et des politiques de partenariats en relation avec les collectivités territoriales et leur environnement économique, culturel et social ». (article L401-1)

Quand il est question de coopération internationale, l'idée est de renforcer le rayonnement de la France à l'étranger ou de favoriser des échanges industriels et techniques.

Les collectifs d'acteurs concernés par le partenariat/coopération sont des entités organisationnelles appartenant à l'univers scolaire et universitaire comme : les équipes de recherche, les établissements scolaires, universitaires et publics, les établissements sous contrat relevant de l'Éducation nationale, mais aussi de l'agriculture et de la pêche, les organismes publics (fondations, réseaux d'œuvre, etc.), mais aussi des territorialités comme les conseils régionaux, généraux, les communes et leur conseil municipal.

À la fin du texte, il est question de relations avec le monde économique, de l'innovation et de la recherche pour faciliter l'intégration professionnelle sociale ou culturelle des élèves, on parle alors de « politique de partenariat » (République Française, 2011, second alinéa de l'article L. 421-7). Cette apparition du terme en fin de texte est peut-être due à la stratification historique des textes français qui, dans leur fondement, sont anciens. La notion de partenariat, est plus récente (1987), elle est apparue dans le sillage du libéralisme comme celles d'actionariat et d'entreprenariat (Mérini, 1999), à un moment où les mondes éducatif et économique se sont rejoints avec, entre autres, au travers de l'introduction du travail en projet et de l'évaluation (Loi d'orientation de l'éducation n° 89-486 du juillet 1989).

La partie la plus contemporaine du corpus français, fait apparaître des acteurs individuels comme les enseignants, les assistants d'éducation, le personnel d'orientation, des bibliothèques universitaires ou de musées. Deux préoccupations fortes semblent pouvoir être à l'origine de ce phénomène : l'impact de la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005), avec la création des assistants d'éducation qui d'ailleurs font explicitement le lien entre temps scolaire et hors temps scolaire, et l'insertion professionnelle et sociale des étudiants, illustrant par là le rôle de mise en lien tenu par le partenariat. On peut noter que les parents n'apparaissent que deux fois dans le corpus : tout d'abord à l'occasion de la composition du conseil d'école et de la présence de leurs représentants, et à propos de l'inclusion des enfants handicapés.

Enfin, on peut noter qu'il est fait mention, à propos du développement culturel et scientifique, des partenaires du système éducatif, sans plus de précision, pour déterminer qui sont ces partenaires ouvrant ainsi la voie à un allant de soi.

### 4.2.1 *Les fonctions de l'agir ensemble*

Les fonctions qui ont émergé de l'analyse sont au nombre de cinq, soit la réglementation et l'organisation financière, la gouvernance, le rayonnement, la formation et le service à l'élève. Ces dernières sont abordées dans les sections qui suivent.

La réglementation et l'organisation financière. Les établissements doivent, par exemple, coopérer avec les communes pour construire les règles d'inscription des élèves, pour définir la répartition des sections par école ; comme les universités ont à le faire pour cadrer les règles d'inscription des étudiants par exemple (coordination administrative). Le financement de l'action éducative apparaît comme le résultat d'accords entre l'école et la commune ou entre établissements publics et centres de recherche voire entre structures d'aide sociale en direction des étudiants, par exemple l'établissement public de coopération intercommunale (voir par exemple : République Française, 2011, les articles L131-5 ou L212-8 )<sup>11</sup>.

La gouvernance. Les chefs d'établissement, directeurs, Présidents sont appelés à faire coopérer les équipes et à favoriser les échanges entre les enseignants et les différentes catégories de personnel scolaire. Ils ont la responsabilité de faire coopérer les acteurs des conseils en particulier pour élaborer le projet d'établissement, etc. (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L411-1). Cette coopération s'inscrit dans une configuration pyramidale où les leaders ont la responsabilité de faire coopérer leurs équipes, mais n'ont pas eux-mêmes à coopérer entre eux.

Le rayonnement. Domaine déjà évoqué plus haut ce rayonnement est de différente nature : technique, scientifique, économique ou culturel. Dans ce domaine la coopération et les partenariats ont à favoriser, par exemple, le développement de veilles scientifiques ou techniques, mais aussi à favoriser le développement économique, social, sanitaire ou pédagogique à l'étranger voire le rayonnement culturel de la France (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L123-5).

La formation. Elle se décline aussi bien en formation initiale ou continue, la coopération ou le partenariat est censé apporter de la cohérence aux parcours scolaires des élèves/étudiants en créant des complémentarités disciplinaires, entre établissements, mais aussi entre le niveau de la pratique professionnelle et de la formation. Le partenariat permettrait, par ailleurs, d'ajuster les parcours scolaires/universitaires aux réalités économiques et culturelles du territoire et de permettre des continuités entre les différents paliers de la scolarité (voir par exemple : République Française, 2011, l'article L421-7).

L'aide à l'élève. Ce niveau est un des plus récents et finalement le moins volumineux (il est contenu dans deux articles, L912-1 et L916-1 du code de l'éducation), il y est question d'orientation et d'insertion professionnelle de l'élève/étudiant, de la protection contre la violence des jeunes majeurs, d'aide au travail personnel, d'intégration de l'élève/étudiant handicapé et de contribuer à engager l'élève/étudiant dans des activités scientifiques et culturelles en liaison avec des structures non scolaires. Ce dernier point est celui qui se rapproche le plus de la question pédagogique. Pour cela les enseignants sont invités « à travailler en équipe, [...] à s'associer aux personnels d'éducation et d'orientation, aux personnels spécialisés (notamment les psychologues) [...] et aux assistants d'éducation dans les cas d'intégration scolaire des élèves handicapés » (République Française, 2011, article L912-1). L'organisation du partenariat reste de manière dominante pyramidale et bureaucratique, la coopération élève/enseignant est totalement absente.

#### 4.2.1 *Les outils de l'agir ensemble*

Les outils identifiés ont été catégorisés du plus vaste au plus fin. En premier lieu on trouve les accords interministériels qui offrent un cadre réglementaire à des actions inter organisationnelles, puis les établissements publics de coopération intercommunale qui sont des structures physiques d'organisation entre différents organismes. Les fondations sont des outils sans but lucratif accueillant des financements divers qui sont ensuite redirigés à des groupes sur la base de leurs projets. Les conseils (conseil d'établissements, municipaux, etc.) qui, en tant que structures mêlant acteurs scolaires et non scolaires, permettent l'opérationnalisation de politiques partenariales sont les lieux d'élaboration des projets qu'ils soient d'établissement ou plus modestes.

Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique, de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement [...] le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs pour assurer la réussite de tous les élèves et associer les parents à cette fin (République Française, 2011, article L401-1).

Conventions et projets de coopération sont les outils qui formalisent les décisions afin d'en assurer le suivi et la responsabilité.

---

<sup>11</sup> À noter que la référence fréquente à cet établissement fait augmenter le nombre d'utilisations du terme « coopération » à l'analyse

D'une manière générale on peut dire que partenariat et coopération, dans la loi française sont les moyens utilisés pour créer des liens entre des niveaux, des univers, des acteurs et des systèmes qui n'ont pas vocation, a priori, à agir ensemble dans le but d'améliorer, de compléter ou de développer l'action éducative. Les textes situent l'agir ensemble autour de la coopération/partenariat à un niveau plutôt macro, l'élève/étudiant même s'il est évoqué n'est pas l'objet central des associations décrites, c'est bien le système éducatif et son organisation qui sont au centre de ces prescriptions de coopération.

### 4.3. *Textes québécois*

Les textes québécois sont moins nombreux et plus homogènes. Leur champ est clairement restreint au domaine de l'éducation. Ils s'agrègent principalement autour de l'axe ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, commission scolaire et établissement. L'analyse est beaucoup plus aisée que pour les textes français, on ne retrouve pas cette stratification historique des constructions institutionnelles et juridiques des décisions qui remontent parfois à l'organisation napoléonienne du système (École polytechnique), ni d'exception comme les établissements dépendant du ministère de l'Agriculture par exemple.

#### 4.2.1 *Les acteurs de l'agir ensemble*

Les textes québécois s'articulent d'abord autour de l'école et de sa direction, suivi de son personnel, des parents et des élèves. Quelques autres textes, plus marginaux, ciblent des acteurs de la communauté extérieure (5) de l'école et même de l'étranger (1) dans le contexte de la collaboration internationale. Finalement, on retrouve également, dans les textes plus récents, en lien avec l'ajout des règles de reddition de compte entre les commissions scolaires et le Ministère des références à ces deux acteurs (7). La loi étant axée principalement, sur le fonctionnement du système scolaire, la participation de ces différents acteurs en partenariat s'inscrit principalement dans une logique de collaboration dans la prise de décision par le biais de structures participatives, telles que le conseil d'établissement. Tout comme dans les textes français, le partenariat est davantage évoqué dans une perspective de collaboration/coopération par la participation à des activités communes sans pour autant qu'il y ait toujours un réel partage de pouvoir. De plus, les quelques références directes aux partenariats entre ces acteurs sont en lien avec des ententes formelles, contractuelles, afin d'encadrer la reddition de compte au Ministère.

#### 4.2.1 *Les fonctions de l'agir ensemble*

La réglementation et l'organisation financière. Dans les textes québécois, cette fonction ressort peu, possiblement parce qu'il y a très peu de collaborations ou de partenariats possibles entre les différents acteurs, si ce n'est qu'entre le Ministère et les commissions scolaires. Le seul texte référent indirectement à une fonction de réglementation est d'ailleurs entre ces deux acteurs.

Cette répartition doit être effectuée de façon équitable en tenant compte des besoins exprimés par les établissements, des inégalités sociales et économiques auxquelles les établissements sont confrontés, de la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre et des conventions de gestion et de réussite éducative conclues entre la commission scolaire et ses établissements (Gouvernement du Québec, 2011, article 275).

La gouvernance. Cette fonction est clairement celle qui domine le corpus québécois. C'est sur cette fonction que l'on retrouve le plus d'acteurs sollicités. La gouvernance des établissements québécois s'appuyant également, tout comme en France, sur une structure hiérarchique où la responsabilité de la mobilisation des énergies au sein des établissements est confiée aux directions d'école, le fonctionnement de chaque établissement est toutefois théoriquement décentralisé, permettant ainsi à l'école de déterminer ses priorités et orientations. La gouvernance s'appuie ainsi sur un plan de réussite qui est sous la responsabilité du Conseil d'établissement regroupant à la fois, la direction, les parents, les élèves et le personnel de l'école, « il (le conseil d'établissement) adopte le projet éducatif de l'école, voit à sa réalisation et procède à son évaluation périodique. » (Gouvernement du Québec, 2011, article 74). La gouvernance est également très présente par l'ajout récent de la loi 88 modifiant la LIP. Cet ajout cible notamment les modalités de reddition de compte entre le Ministère et les commissions scolaires par l'adoption de conventions de partenariat, et d'autre part, entre les commissions scolaires et l'école par des conventions de gestion. Dans les deux cas, il s'agit d'un processus de gouvernance par planification stratégique et reddition de compte.

Le rayonnement. Cette fonction n'est manifeste que dans un extrait du corpus québécois, montrant clairement qu'elle est presque inexistante dans les écoles québécoises, « [...] participer, dans le respect de la politique québécoise en matière d'affaires intergouvernementales canadiennes et de celle en matière d'affaires internationales, à l'élaboration et à la réalisation de programmes de coopération avec l'extérieur dans les domaines de ses compétences » (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 255). L'extrait montre que cette fonction est balisée par d'autres lois, cible exclusivement les compétences des commissions scolaires et non des écoles.

La formation. Cette fonction est également marginale dans la loi. Un seul extrait fait référence à l'insertion professionnelle par le soutien des autres enseignants.

L'aide à l'élève. Cette fonction est la seconde en importance dans les textes québécois. Elle s'exprime principalement par l'obligation des enseignants à collaborer avec les élèves pour leur réussite « Il est du devoir de l'enseignant ... de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre » (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 22) et par l'actualisation d'un plan de réussite d'école qui implique tant les parents, la direction que le personnel de l'école. Cette fonction mobilise donc une plus large variété d'acteurs. C'est également dans cette fonction, par le biais du plan d'intervention adaptés, qu'on peut observer une référence aux élèves en difficulté notamment par la reconnaissance d'une nécessité de planification conjointe d'actions adaptées aux besoins de ces élèves par une variété d'acteurs.

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève (Gouvernement du Québec, 2011 ; article 96.14).

La prévalence de cette fonction est certainement ce qui distingue le plus la nature des extraits français et québécois.

#### 4.2.1 *Les outils de l'agir ensemble*

Les outils de coopération du niveau des systèmes sont les conventions de partenariat, les accords interministériels et les alliances Ministère/commissions scolaires :

La commission scolaire et le directeur de chacun de ses établissements conviennent annuellement, dans le cadre d'une convention de gestion et de réussite éducative, des mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre (Gouvernement du Québec, 2011, article 209.2).

Au niveau des acteurs dans l'école, l'outil majeur est certes le Conseil d'établissement qui donne aux parents et aux élèves, un réel pouvoir sur l'orientation de leur école et ce par leur prise sur le plan de réussite de l'école où une grande attention est portée à son évaluation qui se veut elle aussi partenariale. En plus de ce comité, la loi prévoit des modalités de participation pour un bassin plus large de parents et d'élèves que ceux qui sont élus au Conseil d'établissement de l'école, il s'agit de l'Organisation de participation des parents et du Conseil des élèves :

L'organisme de participation des parents a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation, et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite de leur enfant (Gouvernement du Québec, 2011, article 96.2).

Le comité des élèves a pour fonction de promouvoir la collaboration des élèves à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école, ainsi que leur participation à leur réussite et aux activités de l'école (Gouvernement du Québec, 2011, article 96.6).

L'agir ensemble de l'école québécoise semble donc principalement centré sur des actions visant l'élève et plus récemment s'y ajoute la gouvernance institutionnelle par la reddition de compte. On y réfère beaucoup à des partenariats ou collaboration au sein de l'école ou entre dirigeant, mais il y a diverse trace d'une volonté d'impliquer l'ensemble des acteurs de la communauté éducative de l'école.

Le tableau 1 synthétise l'ensemble des analyses précédemment présentées en mettant en parallèle ce qui caractérise l'agir ensemble en France et au Québec.

	<u>France</u>	<u>Québec</u>
<b>Acteurs de l'agir ensemble</b>	Organisations scolaires et universitaires Monde économique, de la valorisation et de la recherche Les professionnels (récent) Les parents (anecdotique)	Principalement l'école et sa direction Sa communauté éducative La communauté extérieure et l'étranger dans un seul cas
<b>Fonctions de l'agir ensemble</b>		
<i>Réglementation et l'organisation financière</i>	Coordination administrative et cohérence économique Financement de l'action éducative Organisation juridique des légitimités	Un seul texte situant ce partenariat entre les commissions scolaires et le Ministère Pour le financement d'activités adaptées aux besoins locaux
<i>Gouvernance</i>	Coopération entre les personnels Coopération entre les membres des différents conseils	Fonction centrale du partenariat Via les plans de réussite Via la reddition de compte
<i>Rayonnement</i>	Coopération internationale (Technique, scientifique, économique ou culturelle)	Commission scolaire dans la coopération à l'étranger
<i>Formation</i>	Initiale et continue Complémentarité entre établissement et niveau de pratique professionnelle Insertion professionnelle	Insertion professionnelle
<i>Service à l'élève</i>	orientation et insertion professionnelle de l'élève/étudiant, aide au travail personnel intégration de l'élève/étudiant handicapé contribuer à engager l'élève/étudiant dans des activités scientifiques et culturelles en liaison avec des structures non scolaires.	Actualisation du plan de réussite de l'école Obligation de l'enseignant à collaborer avec l'élève Planification conjointe d'intervention pour l'élève en difficulté
<b>Outils de l'agir ensemble</b>		
<i>Système éducatif</i>	Accords interministériels Structures de coopération Les fondations Contrats de plan	Convention de partenariat (MELS-CS) Convention de gestion (école-CS)
<i>Établissement</i>	Les conseils (conseil d'établissements, etc.) Conventions et projets de coopération	Conseil d'établissement-plan de réussite (décisionnel) Comité de participation des parents (consultatif) Conseil des élèves (consultatif)

**Tableau 1.** Synthèse des analyses

## 5. Discussion : Pistes pour l'analyse croisée

L'analyse descriptive des textes de lois encadrant les pratiques des acteurs de l'éducation montre de grandes différences entre la France et le Québec pour les trois grandes dimensions identifiées à partir du cadre d'analyse utilisé, inspiré de la sociologie des organisations (Crozier et Friedberg, 1977). Quoique les textes de lois français et québécois réfèrent au partenariat pour des acteurs et des fonctions similaires, la façon dont l'agir ensemble est considéré n'est pas du tout la même et les outils utilisés ne sont pas nécessairement comparables. La centration n'est clairement pas la même.

Il apparaît, en effet, rapidement que le niveau de grain de cadrage est bien plus large pour la France. Il s'agit d'un agir ensemble qui concerne plus les liens à instaurer entre de multiples institutions héritées de l'empilement historique des textes de cadrage, là où pour le Québec, sont mis en avant le travail conjoint (collaboration), qui le plus souvent est négocié (partenariat). Au bout du compte les textes de lois français décrivent les modalités juridiques d'échanges entre les différents niveaux du système et de relation du système avec son environnement.

Côté français, le code de l'éducation définit l'organisation du système éducatif dans son ensemble de la maternelle à l'université sans oublier les exceptions françaises que sont les écoles ou départements universitaires bénéficiant d'un statut d'exception (écoles polytechniques, écoles d'ingénieurs, faculté de pharmacie, de médecine, etc.), et les établissements scolaires hors de la tutelle de l'éducation nationale (secteurs agricole, pêche et marine). Cet élargissement des limites du système éducatif accentue la nécessité de clarifier les règles organisationnelles, ce qui a pour effet de renforcer l'impression selon laquelle la question des partenariats réglerait l'organisation des systèmes, là où le Québec par sa loi de l'instruction publique se restreint davantage au cadrage de l'action éducative, dans la chaîne institutionnelle qui unit, de manière plus claire, écoles, commissions scolaires et MELS et qui régleme la question de la coopération et du monde agricole dans d'autres lois.

Il apparaît également que, si la notion de partenariat dans les textes français tend à traduire une notion plus centrée sur des coopérations où l'action et la décision n'est pas nécessairement à définir ensemble, mais davantage régie par les textes. Le terme de partenariat, plus présent dans le corpus québécois, montre clairement une volonté d'ouvrir au partage de la décision sur les orientations de l'école et l'aide aux élèves, ce qui a pour conséquence de positionner les parents et les élèves comme des partenaires. Cet aspect du partenariat est quasi absent des textes français. Ce point met en relief le fait que les textes français tendent à définir les rôles respectifs des organisations ou des acteurs en maintenant l'indépendance des structures, là où les textes québécois, par le partage de décision traduisent au contraire les interdépendances des structures. Pour le système français les positions sont déterminées et doivent se cantonner d'un point de vue juridique à ce positionnement des relations garantissant ainsi un équilibre à la structure hiérarchique et à la valeur des relations (dominance, autorité..) garantissant ainsi la pérennité organisationnelle. Pour le système québécois, au niveau de l'école ou des relations entre les commissions scolaire et le Ministère, plusieurs positions sont négociées et donc « horizontalisées », au moins pour une part. Elles sont par ailleurs évolutives permettant, au moins d'un point de vue théorique, une adaptation plus rapide aux problèmes rencontrés.

Enfin, la manière dont les textes organisent l'institution scolaire française (d'un point de vue juridique, hiérarchique, dans une optique de stabilité) la responsabilité de l'organisation des activités scolaires quotidiennes relèvent quasi exclusivement du niveau de l'établissement et du domaine de compétence des enseignants, ce qui engendre, à la lecture des textes de lois, une mise en arrière-plan du milieu (famille, professionnels spécialisés...) et une prévalence de l'École sur son environnement. Tout se passe comme si le travail collaboratif des enseignants autour de la difficulté scolaire relevait du libre arbitre des acteurs scolaires et de leur manière de se saisir du problème, leur conférant indirectement un pouvoir de décision sur la prise en charge de la difficulté scolaire. Pour le système québécois, le fait que les activités scolaires (minimalement au niveau des orientations) puissent être négociées avec différents partenaires provoque une focalisation sur les interactions École/milieu et le rendent de fait plus sensible à l'environnement scolaire. Ces deux modèles possèdent leurs limites, rigidité des réponses françaises aux besoins particuliers des élèves qui font écho aux fonctions « protectrices » de l'École, souplesses québécoises qui ouvrent la voie aux influences extrascolaires et à l'instabilité.

Ces limites sont ce que Callon et Latour (1986) nomment des éléments de technogramme qui peuvent intervenir dans un processus de mobilisation des acteurs sur une innovation. Ainsi, si les alliances éducatives ou le partenariat peuvent être considérés comme une innovation dans le domaine de l'éducation, il est plus probable que la variabilité des conceptions de l'agir ensemble dans les textes de lois sont une manifestation de la polysémie des termes et expressions utilisées et des pratiques qui leur sont liés d'un côté à l'autre de l'Atlantique.

## Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Madame Maryse Gareau, doctorant en éducation à l'Université du Québec à Montréal ainsi que Madame Niagna Mbengue, étudiante en master "scolarisation et besoins éducatifs particuliers" de l'Université Blaise Pascal, pour leur soutien lors de la production des analyses de cette étude.

## 6. Références bibliographiques

- Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. et Malki, G. (1999). The role of leas in developing inclusive policies and practices, *Brittish Journal of Special Education*, 26, 136–140.
- Akrich, M., Callon, M., et Latour, B. (Eds.) (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*. Paris: Les Presses des Mines.
- Amblard, H., Bernoux, P., Herreros, G., et Livian, Y. F. (1996). Une sociologie de la traduction. Dans H. Amblard, P. Bernoux, G. Herreros, et Y. F. Livian (Eds), *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (pp. 127-185). Paris : Seuil.
- Beguïn, P. (2005). Concevoir pour les genèses professionnelles. Dans P. Rabardel et P. Pastré (Eds). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. (pp. 31-52). Toulouse : Octares éditions.
- Bilodeau, A., Galarnéau, M., Fournier, M. et Potvin, L. (2011). L'outil diagnostique de l'action en partenariat : fondements, élaboration et validation. *Revue canadienne de santé publique*, 102, 298-302.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964) *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Editions de Minuit.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Revue Service social*, 57, 1-27.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Callon, M., et Latour, B. (1986). Les paradoxes de la modernité: Comment concevoir les innovations ? *Prospective et santé*, 36, 13-25.
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (2012). <http://www.cnrtl.fr> consulté le 16/10/2012
- Corrigan, D. (2000). The changing role of schools and higher education institutions with respect to community-based interagency collaboration and interprofessional partnerships, *Peabody Journal of Education*, 75, p. 176-195.
- Dale, N. (1996). *Working with Families of Children with Special Needs: Partnership and Practice*. London: Routledge
- Deslandes, R. (2004) Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Québec Canada. *The school Community Journal*. Vol 16, n°1, 81-106.
- Deslandes, R. (2010, 2<sup>e</sup> éd.). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Ed.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p. 329-350). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousandoaks (CA) : Sage Publications.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gouvernement du Québec.(2011, 1er novembre) Loi sur l'instruction publique du Québec. [Page WEB]. Accès : [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).
- Guerdan, V., Bouchard, J. M, et Mercier, M. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles - De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*, Québec: Logiques Québécois Média.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

- Hemmingsson, H, Gustavsson, A., et Townsend, E. (2007). Students with Disabilities Participating in Mainstream Schools: Policies that Promote and Limit Teacher and Therapist Cooperation, *Disability & Society*, 22, 383-398
- Kavale, K. A. et Forness, S. R. (2000) History, rhetoric, and reality, *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Lasker, R. D., Weiss, E. S., et Miller, R. (2001). Partnership synergy: a practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage, *The Milbank Quarterly*, 79, pp. 179-205.
- Lemieux, V. (2002, 2<sup>ème</sup> éd.) *L'étude des politiques publiques : les acteurs, le pouvoir*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lesain-Delabarre, J.-M. (1999). Partage, Convergence et démocratie : difficultés du partenariat. *NRAIS* 6, 139-152
- Marcel, J. F., Dupriez, V. et Perisset-Bagnoud D. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles : De Boeck.
- Mérini, C., (1999, rééd. 2006). *La formation en partenariat, de la modélisation à une application*, L'Harmattan.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2 éd.) Paris: De Boeck.
- Mukherjee, S., Lightfoot, J. et Sloper, P. (2000). The inclusion of pupils with a chronic health condition in mainstream school: what does it mean for teachers?, *Educational Research*, 42, 59-72.
- République Française (2011). *Code de l'éducation. Partie législative*. [en ligne] Récupéré du site Legifrance <http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191>). Consulté le 1er novembre 2011
- Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation*. Montréal : PUQ.
- Roy, N., et Garon, R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle. *Recherche qualitative*, 31(1), 154-180.
- Sanders M.G., et Harvey A. (2002). Beyond the school walls: a case of principal leadership for school-community collaboration, *Teachers college record*, 104, pp. 1345-1368.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Introduction: A social theory of learning*. New York, États-Unis: Cambridge University Press.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research : Design and methods* (2<sup>ème</sup> éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- Zay D. (Ed.) (1994). "*La formation des enseignants au partenariat, une réponse à la demande sociale?*", Paris : INRP, PUF, collection Pédagogie d'aujourd'hui.



---

# Les enfants placés par les services d'Aide sociale à l'enfance en établissement

## Une population à haut risque de décrochage scolaire

**Benjamin Denecheau\*, Catherine Blaya\*\***

\* EA 4140 – ERCEP3  
Université de Bordeaux Segalen  
Benjamin.denecheau@ijvs.org

\*\* EA 6308 I3DL  
IUFM Célestin Freinet  
Université de Nice Sophia Antipolis  
Observatoire International de la Violence Scolaire  
Laboratoire Accrochage Scolaire et Alliances Educatives

---

*RÉSUMÉ.* Peu de recherches se sont intéressées au décrochage scolaire des enfants placés en foyer. Nous présentons les résultats d'une recherche sur ce sujet. A partir d'un corpus constitué de données administratives collectées au sein d'un Conseil général et de plusieurs structures d'accueil, suivie des résultats de 30 entretiens individuels menés auprès de professionnels travaillant auprès de 57 jeunes de 8-17 ans, cette recherche confirme les résultats des enquêtes précédentes et met à jour des difficultés scolaires importantes et fréquentes. Les contraintes spécifiques à la situation familiale et sociale de ces jeunes sont souvent cumulées avec un soutien scolaire insuffisant par manque de connaissance du système éducatif ou d'attention des structures les accueillant.

*MOTS-CLÉS :* Enfants placés ; décrochage scolaire ; prise en charge ; foyer.

---

*ABSTRACT.* Research about the school drop out of children in care is scarce in France. We present the findings of a research on this specific population. We propose an analysis of administrative data collected in a Conseil general and several residential care home as well as the findings from 30 face to face interviews with professional who look after 57 young people aged 8-17. The specific constraints of the family and social background of these young people are often cumulated with a weak support for school and a lack of knowledge of the education system or lack of attention from part of the caring organizations.

*KEY WORDS :* Children in care; school drop out; attendance; residential care home.

---

## 1. Introduction

Nous disposons de peu de connaissances sur la scolarité des enfants placés : les recherches françaises sur le sujet sont rares et le fait d'être placé n'est pas pris en compte dans la majorité des données nationales<sup>12</sup>. Un rapport du CAREPS<sup>13</sup> de 1998 souligne l'importance des difficultés scolaires rencontrées par les jeunes placés en familles d'accueil et en établissements sociaux ou médicaux-sociaux (CAREPS, 1998). Ces difficultés se traduisent par un redoublement sensiblement plus fréquent qu'en population générale ainsi que par la nécessité d'un soutien scolaire renforcé. En 1999, Dumaret et Ruffin constatent que leur échantillon d'enfants placés en famille d'accueil est significativement en retard scolaire par rapport à la population générale (Dumaret & Ruffin, 1999). Les résultats de Sellenet parus en 1999 vont également dans ce sens. A partir d'un échantillon de 502 enfants placés en famille d'accueil, elle constate un redoublement fréquent (65.6% des enfants ont redoublé au moins une fois) et des scolarités qui sont principalement adaptées (20.6%) ou encadrées par le secteur médico-éducatif (9.7%). Une seconde étude du CAREPS (2003) identifie une sur-représentation des enfants placés (en famille d'accueil et en établissements) dans les filières d'enseignement spécialisé et médico-éducatif. Les professionnels en charge de ces jeunes, interrogés pour cette enquête, constatent des difficultés scolaires très importantes. Le manque de recherches sur ces populations est accru par l'hétérogénéité de la population et des dispositifs : les familles d'accueil et les internats sont des dispositifs différents qui ont donc, par le cadre qu'ils constituent, un impact différent sur les jeunes. Les enquêtes sont espacées dans le temps et ne permettent pas de connaître l'actualité de la problématique. Enfin, ces recherches n'adoptent pas une posture compréhensive qui permettrait d'étudier les causes de ces difficultés.

Ces recherches permettent peu de comprendre les difficultés scolaires invoquées. L'impact du placement sur la scolarité n'est pas exploré : si la prise en charge a pour objectif la protection du jeune, qu'implique-t-elle pour sa scolarité ? Quelle est l'influence du placement sur ces parcours scolaires par rapport à celle d'un milieu familial ? Cet article vise à proposer des pistes de compréhension de ces difficultés présentes avant, mais aussi pendant le placement.

Dans un premier temps nous proposons une analyse des données administratives collectées au sein d'un Conseil général et de plusieurs établissements de prise en charge. Ces données sont insuffisantes pour présenter une significativité puissante, elles permettent toutefois d'observer une tendance en défaveur des enfants placés. Dans un deuxième temps, nous présentons les premières analyses d'un corpus de données qualitatives issues d'entretiens qui permettent de compléter les premiers résultats par le témoignage de professionnels de la protection de l'enfance : des éducateurs spécialisés, des psychologues et des cadres administratifs. Dans un troisième temps nous développons des éléments d'analyse qui permettent de comprendre ce qui contribue aux difficultés scolaires fréquentes dans cette population. Les éléments qui caractérisent couramment les situations des jeunes avant le placement ainsi que certains attributs de la prise en charge contribuent à maintenir ou aggraver le risque de décrochage scolaire.

## 2. Méthodologie

Notre échantillon est constitué de quatre Maisons d'Enfants à Caractère Social [MECS] qui accueillent, sur le long-terme, des enfants de 12 à 18 ans pour deux établissements, de 8 à 12 ans pour le troisième et enfin de 8 à 18 ans pour le quatrième (pour une population totale théorique de 57 mineurs). Nous avons travaillé avec les établissements volontaires de deux départements. Nous avons choisi quelques établissements afin d'inclure tous les individus volontaires de ces établissements. Cet échantillon n'ayant pas vocation à être représentatif de la population, recueillir les discours de la majorité des individus fréquentant un même établissement permet de mieux comprendre les interactions qui se jouent entre eux et les différentes réactions au fonctionnement de l'établissement.

Nous avons mené une série d'entretiens individuels semi-dirigés dans le but de recueillir le témoignage des principaux individus concernés par la scolarité des enfants placés : les jeunes, les éducateurs spécialisés, les psychologues et les cadres de direction<sup>14</sup>. La méthodologie et l'analyse s'appuient sur les travaux ethnométhodologiques et sur une approche compréhensive. Cette recherche permet d'étudier l'avis et le point de vue des professionnels sur leurs pratiques, mais également les relations d'interdépendance entre ces pratiques et

<sup>12</sup> Les services de statistiques nationales, notamment la DEPP et l'INSEE, ne prennent pas en compte le fait d'être placé.

<sup>13</sup> Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

<sup>14</sup> Nous n'avons pas recueilli le point de vue des parents, ils ont cependant un rôle et un avis important sur cette thématique. Les rencontrer devrait constituer un travail complémentaire de cette recherche.

le contexte du placement. Ces pratiques ne sont pas seulement constituées par leurs choix, mais également par d'autres éléments qui les influencent ou les contraignent. Les éducateurs spécialisés ont une position privilégiée car ils suppléent quotidiennement la famille dans leurs tâches éducatives. Les discours des professionnels permettent également de recueillir des témoignages sur les parcours scolaires des jeunes dont ils ont eu la charge. Le croisement de ces informations avec l'analyse de données permet de compléter et d'enrichir l'étude des parcours scolaires et des difficultés. Les entretiens, qui ont été complétés par des observations participantes, ont été effectués sur un échantillon qui se compose de 30 professionnels : 18 éducateurs spécialisés, 2 éducateurs scolaires, 4 psychologues, 3 enseignants et 3 cadres de direction.

Au cours de ces entretiens, ont été abordés le parcours scolaire des jeunes, leurs difficultés et leur parcours de vie. Nous avons également abordé les pratiques professionnelles des éducateurs, leur conception de la prise en charge, ce qui les contraint et ce qui les soutient. Nous nous sommes appuyés sur l'approche par facteurs de risque et de protection de décrochage scolaire afin d'étudier ce qui caractérisait la situation de ces jeunes<sup>15</sup>, cette approche nous permet d'identifier un risque élevé de décrochage pour cette population. La littérature sur les recherches à dominante sociologique sur les difficultés scolaires (Lahire, 1995; Millet & Thin, 2005; Terrail, 2002) permet de comprendre comment des pratiques, des politiques ou des attitudes individuelles peuvent intervenir sur ces facteurs et peser sur les parcours scolaires.

Nous avons analysé les documents exploitables d'un Conseil général, partenaire de la recherche. Seul un formulaire sur les enfants placés en famille d'accueil est recueilli de façon exhaustive et permet d'extraire des informations sur la scolarité. Il permet d'obtenir la répartition des enfants dans les enseignements généraux et spécialisés (CLIS, SEGPA et EREA)<sup>16</sup> ainsi que leur retard scolaire. Ces données ne traitent que des enfants placés en famille d'accueil, elles ne permettent pas d'avoir des informations sur la scolarité des enfants placés en établissement. Toutefois, ce sont les seules données que nous ayons pu traiter à l'échelle du département, elles nous permettent d'actualiser les enquêtes présentées en introduction et de pouvoir proposer des pistes de comparaison entre les différents types de placement. Afin de constituer l'échantillon analysé, nous avons retenu trois années dans le but d'étudier l'évolution des données et d'avoir un échantillon réparti dans le temps (2005, 2007 et 2008<sup>17</sup>). Nous avons constitué un échantillon aléatoire correspondant à 25% de la totalité des formulaires.

Le recueil de données de cette recherche respecte les critères éthiques recommandés par certains organismes internationaux<sup>18</sup>. Pour les mineurs, l'accord des responsables légaux<sup>19</sup> a été sollicité, tandis que pour les établissements et les institutions participantes les personnes responsables morales ont donné leur accord. L'anonymat des participants est garanti : les noms des personnes, des établissements et des lieux sont changés, ainsi que toute information permettant de les identifier. Les outils utilisés pour la récolte de ont été constitués à partir d'un travail d'observation au sein des établissements.

### 3. L'état de la scolarité des enfants placés

#### 3.1. Quelques chiffres

Le tableau 1 présente les taux de parcours scolaires adaptés pour les enfants placés en famille d'accueil dans le département d'enquête. Nous présentons dans le tableau 2 le retard scolaire de cette même population.

---

<sup>15</sup> L'approche par facteurs de risque consiste à identifier des caractéristiques particulières concernant l'individu (facteurs comportementaux et facteurs psychologiques) et son écosystème (sa famille, sa communauté, son groupe de pairs, son établissement scolaire) qui peuvent favoriser la rupture avec la scolarité et la probabilité de connaître des difficultés, voire de quitter le système éducatif sans diplôme. C'est une approche probabiliste dont la limite principale est qu'elle ne peut pas permettre d'identifier les liens de causalité entre ces facteurs et les parcours scolaires. Voir par exemple les travaux de Blaya (2010) ou Fortin *et al.* (2005).

<sup>16</sup> Les Classes d'intégration scolaire ont pour mission d'accueillir de façon différenciée des élèves en situation de handicap, les Sections d'enseignement général et professionnel adapté et les Établissements régionaux d'enseignement adapté s'adressent aux élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables.

<sup>17</sup> Les formulaires sont récoltés depuis 2004.

<sup>18</sup> Voir par exemple les critères de l'UNESCO de 1994 : *Ethical Guidelines for International Comparative social science research in the framework of MOST*. Paris, UNESCO

<sup>19</sup> Ou, le cas échéant, la personne assumant la mission de suppléance familiale.

	Enfants placés <sup>20</sup>	Population globale <sup>21</sup>
<b>Scolarité primaire</b>		
Population	124	12 071 500
Population en CLIS	9	119695
% en CLIS	7,3%	1,0%
<b>Scolarité secondaire (collège)</b>		
population	95	9 275 100
SEGPA + EREA	22	314769
% en SEGPA + EREA	23,2%	3,4%

**Tableau 4.** Population en cycle adapté (cohorte de 2005, 2007 et 2008)<sup>22</sup>

	Enfants placés	Population globale <sup>23</sup>
Effectifs	192	2 380 054
Pourcentage	100	100
<b>À l'heure ou en avance</b>		
Effectifs	87	1 520 372
Pourcentage	45,3	63,9
<b>1 an de retard</b>		
Effectifs	82	740 123
Pourcentage	42,7	31,1
<b>Au moins 2 ans de retard</b>		
Effectifs	23	119 559
Pourcentage	12,0	5,0
<b>En retard (1 an ou plus)</b>		
Effectifs	105	859 682
Pourcentage	54,7	36,1

**Tableau 5.** Avance ou retard des élèves scolarisés en classe de troisième en 2005, 2007 et 2008 ( $\chi^2 = 37,42$  ;  $p < .01$ )

Les tendances observées sont relativement différentes des résultats de Dumaret et Ruffin (3% de jeunes scolarisés en filières spécialisées, 8% en filières médicalisées), du CAREPS (les chiffres sont respectivement de 8% et 2%) et de Sellenet (les chiffres sont respectivement de 20.6% et 9.7%) (Dumaret & Ruffin, 1999 ;

<sup>20</sup> Il s'agit des enfants placés dans une famille d'accueil du département.

<sup>21</sup> Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

<sup>22</sup> Les effectifs théoriques de scolarités en CLIS et en SEGPA/EREA sont trop petits pour permettre de calculer la significativité du lien entre les variables.

<sup>23</sup> Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

CAREPS, 2003 ; Sellenet, 1999). Il y a donc des différences assez importantes entre les quelques études sur le sujet. Mis à part les résultats présentés par Dumaret et Ruffin, les études indiquent toujours des chiffres plus élevés que dans la population globale.

Le retard constaté ne peut pas être totalement assimilé à des redoublements<sup>24</sup>, bien que l'analyse de dossiers et les entretiens effectués sur le terrain tendent à confirmer cette interprétation. Lorsqu'ils analysent les dossiers de 407 jeunes accueillis en placement familial, Dumaret et Ruffin constatent des pourcentages très importants d'enfants en retard (45% ont un retard d'un an à l'admission) (Dumaret & Ruffin, 1999). Un ou des redoublements sont toutefois indiqués pour 40% des enfants lors de l'admission. Les enfants placés dans les familles d'accueil sont significativement davantage en retard scolaire par rapport à la population globale. Le retard est plus fréquent et plus important (il y a proportionnellement davantage de retards de deux ans par rapport aux retards de un an dans l'échantillon que dans la population globale). En 1999, Dumaret et Ruffin constatent que le nombre d'enfants qui ont une ou plusieurs années de retard augmente plus rapidement dans la population des enfants placés que dans la population générale. Etant donné le peu de données disponibles, le point de vue des acteurs recueilli permet de préciser les parcours scolaires des enfants pris en charge dans les établissements de l'échantillon et de confronter ces premiers résultats.

### 3.2. *La scolarité des enfants placés : ce qu'en disent les acteurs*

Les professionnels considèrent les chiffres présentés plus haut comme représentatifs de ce qu'ils observent<sup>25</sup>. Le terme de « *cumul* » de difficultés est utilisé par la majorité d'entre eux. Ils évoquent des difficultés d'apprentissage, de compréhension, d'imagination, ou encore des retards en lecture, en écriture ou en mathématiques. Les entretiens soulignent aussi des problèmes de comportement : les jeunes ont du mal à tenir en classe et à rester attentifs. Beaucoup de professionnels pensent qu'au moins la moitié de la population est en retard scolaire d'une année au minimum. Pour Philippe, directeur adjoint, le retard habituellement constaté est de un à deux ans. L'ensemble des personnes interrogées rend compte de parcours et d'expériences scolaires « *en marge* », « *particulièrement difficiles* », « *chaotiques* » ou encore « *douloureux* ». Les enfants placés ont un « *petit niveau scolaire* » selon Fatima, éducatrice scolaire, et Martine<sup>26</sup>, qui ajoute qu'ils sont tous en difficulté. Ils ont un « *retard scolaire assez important* » pour Anouk. Le reste de la population est considéré comme ayant une scolarité « *moyenne* », mais rencontrant également des difficultés scolaires. L'étude des discours rend-compte d'une différence de norme par rapport au reste des élèves : les difficultés scolaires sont considérées comme normales et attendues. Pour les éducateurs, la population se scinde en deux parties : les jeunes qui sont en grandes difficultés scolaires et ceux qui ont « *juste* » quelques difficultés. Mireille, une ancienne institutrice devenue éducatrice scolaire, évalue à 80% la proportion de jeunes dans la première catégorie. Cette estimation est généralement reprise par les professionnels interrogés.

Il y a bien une modification de la conception de la norme dans le discours de ces professionnels : ils raisonnent par rapport à la population d'enfants dont ils ont la charge pour considérer ce qui est la norme ou attendu d'être observé : un éducateur évoque les scolarités « *ordinaires* » qu'il définit comme étant les fins de troisième avec une moyenne autour de 9 ou 10, ou des secondes professionnelles. D'après cet éducateur, ces scolarités « *ordinaires* » sont atypiques. Ils expriment un désarroi, à l'image de Françoise, qui évalue à 2% le nombre de jeunes qui accrochent à quelque chose (insertion ou formation). Mireille évoque plutôt 10% pour tenter de quantifier les jeunes qui s'en sortent, souvent en filière professionnelle après la classe de troisième. Pour Hassan, les jeunes vont rarement jusqu'en troisième. L'orientation en parcours technique, professionnel ou adapté concerne la majorité des jeunes comme le constataient déjà Dumaret et Ruffin il y a plus de dix ans (1999). L'inscription dans un cursus général voire l'obtention du bac, est l'exception citée qui confirme la grande difficulté subie par l'ensemble des jeunes. Un éducateur déclarera qu'il n'a connu qu'une bachelière en filière générale en 12 ans de carrière.

Les difficultés scolaires sont donc nombreuses et importantes : les enfants placés redoublent plus fréquemment et sont davantage orientés vers des parcours spécialisés et professionnels. Deux dimensions constituent la population des enfants placés : la situation du jeune avant le placement, qui est identifiée comme dangereuse, puis la prise en charge elle-même. Une analyse approfondie de ces deux contextes fait apparaître de

<sup>24</sup> Bien que les retards scolaires soient le plus souvent des redoublements, ils peuvent être dus à une scolarisation tardive ou à un maintien en maternelle, qui n'est pas considéré comme un redoublement. L'imprécision des dossiers ne nous permet pas de connaître la raison des retards constatés.

<sup>25</sup> Dans les établissements de l'enquête, 26,7% des jeunes scolarisés dans le secondaire sont dans un cursus adapté, 81,1% des jeunes ont déjà redoublé.

<sup>26</sup> Martine est éducatrice. La majorité des professionnels interrogés étant des éducateurs spécialisés, nous ne précisons la fonction d'un individu cité lorsque celui-ci occupe un autre poste.

nombreux éléments qui ont été identifiés comme facteur de risque ou de protection de décrochage. Nous procédons à présent à l'étude de ces éléments, nous adoptons une approche compréhensive qui permet de mieux appréhender les logiques et les processus qui sous-tendent les parcours scolaires des enfants placés et leur accompagnement dans le cadre du placement.

#### **4. Une population à haut risque de décrochage scolaire**

##### **4.2. Une population qui cumule les difficultés sociales, familiales et individuelles**

En amont du placement, la situation des jeunes est caractérisée par un cumul de difficultés sociales, familiales ou individuelles qui ont été identifiées comme facteurs de risque de décrochage scolaire (Jimerson, Egeland, Sroufe & Carlson, 2000). Les enfants placés viennent généralement d'un environnement déterminé à *risque*<sup>27</sup> par les travailleurs sociaux ou les magistrats : les parents ne peuvent plus garantir la sécurité de l'enfant et les services interviennent dans le cadre d'une action *protectrice*. Les éléments qui caractérisent ce danger sont le plus souvent des négligences lourdes ou des maltraitances (violences psychologiques, physiques ou sexuelles)<sup>28</sup>. Les maltraitances subies et le placement qui implique une séparation du jeune avec ses parents sont vecteurs de traumatismes et génèrent des difficultés et des souffrances individuelles. Par rapport au reste de la population, les enfants placés présentent davantage d'instabilité, d'agressivité, de troubles de l'anxiété, de problèmes de langage, de troubles de la conduite alimentaire, de troubles du sommeil, de troubles du comportement et de trouble du développement psychomoteur (CAREPS, 2009).

Les enfants placés sont majoritairement issus d'un environnement socialement défavorisé et le milieu familial cumule les difficultés : une part importante de parents ont une situation professionnelle précaire (RMI)<sup>29</sup> et/ou sont porteurs de handicaps (AAH)<sup>30</sup> (Desquesnes, 2011; Dumaret & Ruffin, 1999; ODAS, 2003). Les familles connaissent des situations précaires au niveau du logement et de l'emploi et peuvent avoir des soucis financiers chroniques (ODAS, 2003). Ces difficultés sociales et économiques influencent fortement les processus de décrochage (Jimerson, et al., 2000). Ces parents qui ont plutôt eu une scolarité courte, sont moins familiarisés avec le mode scolaire et soutiennent plus difficilement la scolarité de leur enfant (Millet & Thin, 2005; Rumberger, 1987; Terrail, 2002).

La plupart de ces familles connaissent des souffrances psychologiques dues à des ruptures, des conflits, des problèmes d'alcoolisme ou d'emploi (Moirin, 1996). Ces conditions majorent le risque de maltraitances des enfants, sans toutefois les déterminer (Department of Health [DoH], 1995). Par conséquent la situation familiale de ces enfants tend à cumuler les facteurs de risque de décrochage. Ce cadre maltraitant ou/et carencé par le manque de soin et de qualité des relations entre les parents et leurs enfants, ainsi que la faiblesse du soutien et de la supervision parentale sont de puissants prédicteurs de réussite scolaire ou de décrochage (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Fortin, Marcotte, Royer & Potvin, 2005; Jimerson, et al., 2000).

La prise en charge établit une distance entre la famille et l'enfant, temporaire pour la majorité des cas : l'enfant n'est plus dans le foyer familial et il n'a de contact avec ses parents qu'à des moments précis et encadrés, ce qui restreint d'autant la participation des parents au suivi de leur enfant, notamment de la scolarité. Les interactions enfant/parents sont réduites (du moins n'augmentent pas). Le soutien principal est donc celui mis en place par la prise en charge. Cependant, malgré l'effet bénéfique de la protection, celle-ci peut également générer des facteurs de risque de décrochage.

##### **4.3. Le placement : facteur de risque et de protection**

Le placement a une influence majeure sur le mineur pris en charge tant il établit un encadrement du jeune et un nouvel environnement. Des éléments qui le composent ont été identifiés comme facteurs de risque de décrochage dans d'autres contextes. Tout d'abord, la prise en charge est constituée de changements et de ruptures, leur répétition affecte le développement de l'enfant et peut causer une gêne, voire une interruption des progrès scolaires (Heath, Colton & Aldgate, 1994). Les lieux, le logement, le quartier, la ville, les personnes représentant l'autorité ou encore l'école sont autant d'éléments majeurs dans la vie du jeune qui peuvent être

<sup>27</sup> Le terme à risque renvoie au fait de connaître des conditions d'existence qui risquent de compromettre sa santé, sa sécurité, sa moralité, son éducation, son développement physique, intellectuel, social et affectif (ODAS, 2003).

<sup>28</sup> En France, il n'y a pas de recensement des motifs de placement. Nous pouvons cependant avoir une indication des maltraitances et des négligences subies en étudiant les données du SNATEM (Service national d'accueil téléphonique pour l'enfance maltraitée).

<sup>29</sup> Revenu Minimum d'Insertion, remplacé par le Revenu de Solidarité Active depuis décembre 2008.

<sup>30</sup> Allocation aux Adultes Handicapés.

modifiés par cette nouvelle prise en charge. Cette rupture du milieu familial vers un placement dans un lieu étranger peut être considérée comme un véritable handicap, « indépendamment de la nécessité ou de l'effet bénéfique de cette rupture » (Dumaret & Ruffin, 1999). Plusieurs éducateurs de notre échantillon décrivent les jeunes « *parasités par leur placement* ». Leur situation devient incertaine, les modalités du placement sont rediscutées et peuvent être modifiées à la suite de décisions prises par les professionnels, la famille ou le juge<sup>31</sup>. L'enfant peut faire plusieurs allers retours entre l'établissement d'accueil et le foyer familial. Ces changements, ainsi que les audiences successives, sont sources de perturbations d'après les jeunes et les professionnels interrogés. Les enfants sont souvent préoccupés, ce qui peut nuire à la concentration sur la scolarité (à l'école ou durant leurs devoirs). De plus, dans la mesure où les établissements d'accueil ne sont pas nombreux, il est rare qu'un enfant placé habite dans le secteur de l'internat, le changement d'établissement scolaire est une étape habituelle du placement, considérée souvent comme inévitable de la part des équipes. Les changements d'établissements plus ou moins répétés sont pourtant déstabilisateurs et favorisent les ruptures scolaires (Millet & Thin, 2005). La stabilité scolaire du jeune n'est pas un élément considéré en priorité lors des prises de décisions. Cette absence de priorité caractérise l'ensemble des questions qui se rapportent à la scolarité des jeunes.

La prise en charge a pour objectif de fournir au jeune un cadre sûr et sécurisant. La scolarité et les questions qui s'y rapportent (son suivi, le soutien du jeune, l'accompagnement des devoirs, l'orientation) ne sont pas un objectif prioritaire de la prise en charge. Ce thème ne figure pas dans les objectifs qui sont donnés aux établissements, il apparaît souvent au détour d'une phrase dans les ouvrages qui présentent de manière exhaustive la législation, l'organisation et le fonctionnement de l'Aide Sociale à l'Enfance<sup>32</sup>. La formation des éducateurs n'aborde pas non plus cette question<sup>33</sup>. La scolarité est donc le plus souvent reléguée au second plan dans le travail des éducateurs spécialisés, elle est considérée comme une tâche *subsidaire, accessoire*. Les objectifs que les professionnels se fixent dépendent également de la définition qu'ils accordent à la notion de protection. Pour Philippe, directeur adjoint, « *ce qui fonde notre travail, c'est pas la réussite scolaire : c'est la protection, notre vrai et unique but au départ [...] on est payé pour ça* ». Il regrette toutefois que son équipe ne se mobilise pas sur les devoirs scolaires. Certains éducateurs interprètent pourtant le terme de protection comme ayant une signification plus vaste, incluant la construction de l'avenir de l'enfant, la scolarité fait alors partie intégrante de cette protection. Pour d'autres, si leur hiérarchie ne leur demande pas de comptes sur la question scolaire, elle est alors un « *plus* » qu'il est permis de laisser de côté. Dans les établissements de l'enquête, les taux d'encadrement peuvent être de 5 à 10 jeunes par éducateur. La lourdeur du fonctionnement de l'établissement et de la prise en charge est un sujet récurrent évoqué par tous les éducateurs interrogés qui déplorent le fait que ce quotidien laisse peu de temps pour le reste de l'accompagnement. Le nombre des tâches<sup>34</sup> et le faible nombre d'adultes pour les accomplir réduit le temps disponible et amène les éducateurs à faire des choix sur le caractère prioritaire, secondaire ou facultatif de ces tâches. Du fait de l'absence de priorité donnée à la scolarité, le travail qui s'y rapporte est effectué lorsqu'ils en ont le temps. Plusieurs éducateurs considèrent que la scolarité peut être « *sacrifiée* ». Ainsi, lorsque les éducateurs ont du temps disponible, ils privilégient les moments d'échange ou de loisirs. « *On sait aussi que vu leurs difficultés, vu tout ce qu'ils peuvent en baver dans la journée, on n'en rajoute pas une couche après* ». D'autres dimensions de l'accompagnement sont estimées prioritaires et « *doivent être résolues* » avant de travailler sur la scolarité, notamment les traumatismes liés à leur situation, bien que cela ne fasse pas davantage partie des missions des éducateurs. Le temps consacré à l'accompagnement des devoirs et au suivi scolaire sont ainsi réduits et ne sont pas assurés quotidiennement. Ces éléments rendent le suivi individuel difficile et irrégulier.

De plus, les éducateurs expriment des difficultés à travailler sur la scolarité. Cela n'est pas seulement dû à l'absence de cette thématique dans leur formation, mais également à un malentendu sur l'accompagnement à fournir. Le suivi de la scolarité et des devoirs est parfois confondu avec le travail des enseignants. Des professionnels déclarent se détacher complètement de l'accompagnement scolaire en expliquant « *ne pas être prof* », ils considèrent la scolarité étrangère à leurs missions et attribuent cette tâche à l'école et non comme

<sup>31</sup> La fin ou le renouvellement de la prise en charge, le type de prise en charge, le lieu de prise en charge, les contacts que le jeune a avec sa famille sont des modalités revues chaque année.

<sup>32</sup> Cf. Verdier, P. & Noé, F. (2008). Guide de l'aide sociale à l'enfance (2<sup>e</sup> éd.). Paris, Dunod ; Refalo, P. (2010). Guide (très) pratique de l'aide sociale à l'enfance (2<sup>e</sup> éd.). ASH ; Lhuillier, J.-M. (2009). Aide sociale à l'enfance : guide pratique. Berger-Levrault.

<sup>33</sup> La totalité des éducateurs rencontrés, ainsi que les anciens éducateurs ayant obtenu des postes administratifs à responsabilité, ont déclaré ne pas avoir abordé cette question lors de leur formation.

<sup>34</sup> Assurer la gestion administrative (les dossiers et divers documents relatifs à la situation des jeunes et des diverses procédures), les rendez-vous médicaux ou judiciaires, les trajets pour les activités extérieures, la gestion de la vie quotidienne (les douches, les repas, le linge, l'argent de poche), la gestion du groupe (des conflits), etc.

l'équivalent du soutien que fournissent habituellement les parents, ou du moins que l'école attend qu'ils fournissent. Lors des entretiens, une majorité des éducateurs disent limiter l'aide aux devoirs qu'ils fournissent aux matières dans lesquelles ils s'estiment être compétents. Les jeunes ne peuvent donc pas avoir de soutien sur l'ensemble de leurs devoirs lorsqu'ils en ont besoin. De l'ensemble des discours des travailleurs sociaux émerge ainsi une frontière hermétique entre l'enseignement (les savoirs scolaires) et une éducation générale détachée des savoirs scolaires. Les éducateurs expriment leur distance avec le premier paradigme, voire refusent clairement d'y contribuer. Les éducateurs ont ainsi tendance à se dégager de ces tâches éducatives. Certains reconnaissent ce défaut de soutien, « *je crois qu'on perpétue l'échec* », « *pour être honnête on y réfléchit pas très longtemps la question scolaire* ». Cette supervision scolaire irrégulière et peu soutenue reste<sup>35</sup> donc un facteur de risque de décrochage (Fortin, et al., 2005; Potvin et al., 1999). A ce soutien inégal et superficiel s'ajoute un environnement qui n'est pas propice au travail. Les établissements, leur fonctionnement et leur configuration rendent difficile le travail scolaire : il n'y a pas de pièce qui puisse être consacrée, même temporairement, à ce travail. Ce dernier est par conséquent effectué dans les pièces de vie commune ou dans les chambres. Celles-ci sont le plus souvent collectives et logent deux ou trois jeunes, il n'y a pas toujours un bureau pour chacun. La diversité des emplois du temps et le nombre d'enfants qui sont dans la pièce commune au moment où d'autres font leurs devoirs ne permet pas un cadre calme et serein pour ce travail. Les opportunités d'apprentissage dans le foyer sont par conséquent réduites et rendues difficiles.

L'absence de la scolarité dans les objectifs de la prise en charge se traduit également par une absence de partenariat institutionnalisé entre les professionnels, et particulièrement entre les travailleurs sociaux et les enseignants pour traiter cette question scolaire. Ainsi, les collaborations constatées sur le terrain dépendent des affinités individuelles entre un travailleur social et un enseignant. L'absence de toute alliance éducative se traduit par des rencontres entre professionnels qui sont irrégulières et réactives : elles sont majoritairement organisées lorsqu'un problème devient trop important (des résultats scolaires très faibles ou un problème de discipline). Les éducateurs évoquent régulièrement cette absence de travail en commun : « *on travaille pas vraiment avec les profs, c'est plus du passage d'information* ». Ce défaut de partenariat et la « *gestion dans l'urgence* » fréquemment évoquée ne permettent pas une projection, ni de la collaboration entre les professionnels, ni de la scolarité du jeune. Nous constatons un manque de concertation sur les différentes actions. Plusieurs éducateurs français évoquent régulièrement au cours de l'entretien les conflits ou les mésententes qu'ils ont avec l'éducation nationale sur l'établissement des objectifs et sur l'échange d'information relative à la situation personnelle du jeune. Cette absence de véritable alliance éducative ne permet pas un travail convergent sur l'accompagnement scolaire et sur la prévention du décrochage.

## 5. Conclusion

La littérature sur le décrochage scolaire n'aborde pas les milieux d'hébergement collectif comme ce type de placement en internat. Peut-on assimiler cet environnement au cadre familial en termes d'influence et donc de facteurs de risque ? Si ces cadres ne sont pas équivalents du fait du poids toujours présent de la famille, même dans les situations de fortes maltraitances, le fait que l'établissement d'accueil et l'équipe éducative suppléent la famille dans la vie quotidienne et dans les différents soutiens (notamment affectif et scolaire), que l'enfant soit accueilli et pris en charge la semaine entière, les week-ends également pour certains, donne au placement (équipe, établissement et groupe de pair) une importance qui s'en rapproche. Les éléments que nous avons identifiés comme participant au risque de décrochage dans ce contexte ont été identifiés comme tels au sein des familles : la qualité de l'environnement, la faiblesse du soutien et du suivi scolaire, le manque d'opportunités d'apprentissage dans le foyer, les changements et les ruptures stressants.

La mise en parallèle des éléments qui caractérisent notre population d'étude avec la littérature sur les difficultés d'apprentissage, les ruptures et les décrochages scolaires permet d'expliquer, ou au moins de comprendre, la situation difficile dans laquelle ces jeunes se trouvent et les parcours scolaires qui peuvent être observés (c'est-à-dire moins longs, moins performants et avec davantage de retard que dans la population générale). Cependant, une partie importante de ces difficultés et de leurs causes sont apparues avant le placement (elles peuvent parfois motiver la décision de placement). Il est important de garder à l'esprit que le placement et les maltraitances ne sont pas les seules causes du risque élevé de décrochage, car ce phénomène est souvent la conséquence d'un cumul de difficultés économiques, sociales et familiales et de leurs différentes combinaisons (Blaya, 2010). Les maltraitances apparaissent en effet davantage au sein de familles qui cumulent ces difficultés qui ont été identifiées comme présentant des facteurs de risque susceptibles de favoriser les ruptures scolaires.

Notre propos ne remet pas en cause cette prise en charge. Le placement est décidé en dernier recours pour un danger identifié et la protection doit rester l'objectif prioritaire. Toutefois, dans son état actuel, la structure du

---

<sup>35</sup> Dans le sens où elle l'était le plus souvent avant le placement.

placement en internat ne permet pas un cadre soutenant la scolarité du jeune, ce qui permet d'expliquer que, malgré la prise en charge du jeune par une équipe multidisciplinaire, les difficultés scolaires apparues plus tôt se résorbent rarement. Selon les résultats de la recherche présentée dans cet article, la raison principale est que ce dispositif n'est pas conçu pour accompagner et travailler sur la scolarité. Nous rejoignons ainsi les constats soulevés dans le rapport CAREPS en 2009 : la scolarité est un sujet qui fait l'objet d'une connaissance et/ou d'une attention insuffisantes. Aux difficultés scolaires s'ajoutent des contraintes et des caractéristiques de la prise en charge, tels l'hébergement collectif ou les changements qu'elle occasionne, qui accroissent les difficultés liées aux scolarités et à leur soutien. Il en résulte une similarité des difficultés identifiées dans les familles en grande difficulté du fait du manque de moyens (financiers et humains) déployés pour cette question. Ainsi augmenter ces moyens et favoriser la mise en place de véritables alliances éducatives entre les différents professionnels (éducateurs, enseignants, professionnels du secteur médico-éducatif) semblent la priorité pour améliorer l'accompagnement pédagogique des jeunes, avant tout soutien scolaire supplémentaire qui ne modifierait pas les configurations et les pratiques de socialisations contradictoires entre l'école et le placement en établissement.

## 6. Références bibliographiques

Alexander, K., Entwisle, D. & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.

Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.

Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires. *Éducation et francophonie*, 39(2), 227-249.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (1998). *Etude descriptive de l'état général des enfants et adolescents confiés au service d'aide sociale à l'enfance de Paris*. Grenoble : Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (2003). *Etude sur l'état général des enfants confiés au service de l'ASE de Paris*. Paris : Département de Paris, Direction de l'action sociale, de l'enfance et de la santé.

Centre Rhône-Alpes d'Épidémiologie et de Prévention Sanitaire. (2009). *Etude sur les enfants confiés à l'Aide Sociale à l'Enfance de Maine et Loire*. Grenoble : Conseil Général Département de Maine et Loire.

Desquesnes, G. (2011). Pauvreté des familles et maltraitance à enfants : un état des lieux de la recherche, une question non tranchée. *Les Sciences de L'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(3), 11-33.

Department of Health. (1995). *Looking after children assessment and action records*. London : Her Majesty's Stationery Office, Department of Health.

Dumaret, A. & Ruffin, D. (1999). *Bilan socio-scolaire et prises en charge des jeunes en placement familial, comportements et perceptions des adultes*. Convention de recherche Société Lyonnaise pour l'Enfance et l'Adolescence – Centre de Recherche Médecine, Sciences, santé, santé mentale, société [CERMES] Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale [INSERM] U.502.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.

Heath, A., Colton, M. & Aldgate, J. (1994). Failure to escape: a longitudinal study of foster children's educational attainment. *British Journal of Social Work*, 24(3), 241-260.

Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A. & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire*. Paris : Gallimard-Le Seuil.

Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presse Universitaire de France.

Moirin, O. (1996). *Pour une véritable politique de l'enfance*. Paris : Rapport remis au Premier ministre, Assemblée Nationale.

Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée. (2003). *La décentralisation et la protection de l'enfance, quelles réponses pour quels dangers ?* Paris : Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée [ODAS].

Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L. & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 24(4), 441-453.

Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.

Sellenet, C. (1999). La scolarité des enfants placés à l'Aide sociale à l'enfance. *La nouvelle revue de l'AIS*, 7, 28-40.

Terrail, J.-P. (2002). *De l'inégalité scolaire*. Paris : La dispute/Société Nouvelle d'Édition.

---

# Monitoring des phases initiales d'un partenariat

## Le nécessaire monitoring de la problématisation d'un partenariat : une expérience inspirante, un développement méthodologique nécessaire

Jean Bélanger\*, Gilles Roy\*\*

\* Université du Québec à Montréal  
Département d'éducation et formation spécialisées  
C.P. 8888, succursale Centre-Ville  
Montréal (Québec)  
Canada, H3C 3P8  
Belanger.j@uqam.ca

\*\* Direction de santé publique de Montréal  
1301 rue Sherbrooke est,  
Montréal (Québec)  
H2L 1M3  
groy@santepub-mtl.qc.ca

---

*RÉSUMÉ. La phase de problématisation d'un partenariat devant mener à des changements dans les manières de concevoir et de faire soulève souvent de la controverse, notamment parce qu'il y a escamotage des discussions à tenir au regard de ce qui est réellement poursuivi. Les auteurs posent l'hypothèse qu'un monitoring de la mise en œuvre des étapes initiales à mener lors du lancement du projet commun se présente comme une résolution possible à cette controverse, et se questionnent sur la possible utilité d'un logiciel expert dans la documentation des différences de discours portées par les acteurs partenariaux. La question au centre de l'article est la suivante : Dans quelle mesure un instrument de saisie et d'analyse de données peut-il être utilisé pour questionner et dégager un portrait des compréhensions dans les étapes initiales de la mise en œuvre d'un projet ? La réponse apportée mène à signaler que, si pareille instrumentation facilite et accélère le travail de description des contenus et ouvre sur des pistes d'analyses qui peuvent être mises en dialogue avec d'autres pistes existantes, elle ne permet pas de faire l'économie d'une lecture pénétrante et située des informations colligées afin d'identifier avec précision les tensions qui s'y révèlent.*

*MOTS-CLÉS : Mobilisation, monitoring, mise en œuvre, partenariat, méthodologie.*

---

## 1. Introduction

Au Québec, depuis le milieu des années 90, plusieurs initiatives publiques et gouvernementales encouragent l'agir collectif et la mobilisation concertée des acteurs et des intervenants nichés sur un territoire donné (régional, local). Cette situation s'observe tout particulièrement dans les efforts de réparation sociale déployés dans les milieux défavorisés et dans plusieurs projets mettant en leur cœur les alliances éducatives. Certains programmes, stratégies, politiques et mesures provenant des champs de la santé publique, de l'éducation et de la planification urbaine ont également identifié l'implication citoyenne, la participation communautaire, le partenariat ainsi que le développement des communautés comme voies possibles de solution aux problèmes que les approches techno-bureaucratiques centrées sur une seule problématique ne sont pas parvenues à résoudre (Bilodeau et Allard, 2007). Notons, en éducation, l'adoption de la «Stratégie d'Intervention Agir Autrement» (MEQ, 2002), du programme «Famille, école et communauté, réussir ensemble» (MEQ, 2003), des différentes voies de la stratégie d'action «L'école, j'y tiens! - Tous ensemble pour la réussite scolaire» (MELS, 2009) et du programme «École en santé» (MELS, 2005)<sup>36</sup>.

Il est encore trop tôt pour faire un bilan objectif et global des effets et impacts associés à l'ensemble de ces initiatives. De fait, plusieurs sont encore en déroulement et toutes n'ont pas fait l'objet d'une observation longue ou encore d'une première évaluation. Retenons cependant, au regard des évaluations déposées<sup>37</sup>, les difficultés éprouvées à installer le changement préconisé (dans les manières de concevoir «ensemble» et de faire «ensemble») et le recours fréquent aux pratiques précédentes et aux modes d'organisation qui y président. Ainsi, l'efficacité des interventions de changement, visant à créer des alliances et à garder mobilisés de manière démocratique et horizontale les acteurs organisationnels, ne serait que modeste ou encore localisée, ce qui rejoint les conclusions d'autres auteurs. Smith (2002) rapporte, dans une étude sur le changement dans les organisations et une recension des écrits sur ce sujet, que le changement organisationnel est plus souvent un échec qu'un succès. D'autres auteurs en viennent à des conclusions similaires.

En revanche, la documentation didactique traitant du changement est habituellement plus nuancée et plutôt pessimiste (...) Lors de nos propres recherches, nous avons constaté comment des initiatives de changement planifié sont facilement altérées ou diluées au moment de leur mise en œuvre. (...) Il semblerait que le changement planifié soit rarement mis en œuvre tel qu'il avait été prévu, et qu'il y ait pratiquement toujours des conséquences imprévues qui font en sorte que le changement réel dans les processus de travail est moins important et moins remarquable que ce qu'on avait envisagé au départ. (Langley et Denis, 2008, p.13)

---

<sup>36</sup> Notons, en santé publique, l'adoption du «Projet jeunesse montréalais» (RRSSMC, 1999) et du programme de «Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance» (ce programme comporte un volet «développement des communautés» (MSSS, 2004). Notons également, en planification urbaine, les projets de «revitalisation urbaine intégrée». Notons enfin, en politique publique, le «Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale», (MESSF, 2004) et le «Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale» (MESS, 2010).

<sup>37</sup> Pour une évaluation du programme SIPPE, voir Gendron, Dupuis, Moreau, Clavier, Dupuis et Lachance Fiola, 2012; pour celle du Programme École en santé, voir Couturier, Deschenes, Drouin et Gagnon, 2009; pour celle de Programme Jeunesse Montréalais, voir Bélanger, Allard, Beauchemin, Chamberland, Durand, Laurin et Streit, 2004. Pour l'évaluation d'Agir autrement, voir Janosz, Bélanger, Dagenais, Bowen, Abrami, Cartier, Chouinard, Fallu, Desbiens, Roy, Pascal, Lysenko et Turcotte, 2010 et pour celle du FECCRE, voir Larose, Bédard, Couturier, Lenoir, Lenoir, Larivée et Terrisse, 2010. Pour l'évaluation des projets de revitalisation urbaine, voir CREXE, 2010.

L' « Agir ensemble » et le changement vers ce type de pratique rencontre ainsi beaucoup d'entraves (Bélanger, 2007; Rowling et Samdal, 2011; Turcotte, Bélanger, Janosz, Roy et Bowen, 2012) et notamment, comme ceci vient d'être mentionné, en lien avec la compréhension commune de l'action ou du modèle d'action à mettre en place. Cette condition est considérée comme essentielle à l'action collective, aux alliances éducatives ou au partenariat (Akrich, Callon et Latour., 2006; Bélanger, 2007; Corn, Byrom, Knestis, Matzen et Thrift, 2012; Hanley et Ratcliffe, 2008; Wolff, 2001). La difficulté à développer une compréhension commune ou minimalement à interpréter ce qui est attendu de chacun dans la mise en œuvre d'une intervention est en grande partie due à la précipitation avec laquelle elle se fait. Par conséquent, du flou se retrouve dans les propositions de changements telles qu'elles sont formalisées (Collerette, 2008), ce qui par la suite laisse place à beaucoup d'interprétations souvent peu convergentes (Turcotte et coll., 2012) et largement influencées par les préoccupations du moment. Collerette précise d'ailleurs que lorsqu'un projet de changement est présenté, il est rare que l'on se rende à la description opérationnelle du changement souhaité (Collerette, 2008). Le soutien à la clarification de ces attentes et compréhensions initiales de l'action semble donc une voie qui pourrait permettre d'accroître l'efficacité des alliances entre acteurs d'un même milieu et encore davantage de milieux distincts, de même que de soutenir les initiatives de changement de pratique collectives. Il est donc important de développer des moyens visant à soutenir les efforts pour contourner ou lever cet obstacle.

Le monitoring de la mise en œuvre des étapes initiales est possiblement une solution. Tel que ceci est largement valorisé pour le suivi des effets ou des résultats d'une action ou d'une organisation (Bilodeau, Allard, Gendron, et Potvin, 2006), il apparaît pertinent de vouloir le faire pour le pilotage de la mise en œuvre du changement (Collerette, 2008). Ces dernières années, une expertise évaluative a été développée afin de raffiner les méthodes pour documenter la fidélité des changements (Fagan, Hawkins, et Arthur, 2008; Durlak, 2008), soit de documenter dans quelle mesure le changement se produit tel que planifié. Toutefois, ceci ne permet pas nécessairement de comprendre les processus qui ont manqué ou qui contribuent directement à cette mise en œuvre (Hanley et coll., 2008). L'évaluation des processus est donc nécessaire. Quoique ce champ méthodologique se soit également développé, l'évaluation de la mise en œuvre et l'analyse des processus de changement restent essentiellement qualitatives (Bess, King, et LeMaster, 2004). Ces méthodologies demandent généralement un temps d'analyse et de traitement assez important. Aussi, le temps entre la prise d'information et le retour aux acteurs peut être long. Dans des contextes où les membres d'une alliance souhaitent généralement se mettre en action rapidement, il apparaît difficile de concilier les exigences de la méthode et les besoins des praticiens. Toutefois, les progrès des dernières années dans le développement de logiciels d'analyse qualitative assistée par ordinateur ouvrent des possibilités qui apparaissent prometteuses. Des logiciels, tel que SÉMATO, permettent, d'une part de produire des questionnaires ouverts qui peuvent être administrés par le WEB, et d'autre part, de catégoriser automatiquement l'ensemble des informations fournies dans ces questionnaires (tant quantitatif que qualitatif) afin de produire des analyses rapidement.

Dans quelle mesure ce type d'instrument de saisie et d'analyse de données ne pourrait-il pas être utilisé pour questionner et dégager un portrait des compréhensions dans les étapes initiales de la mise en œuvre d'un partenariat ou d'une alliance ? C'est précisément à cette question que le présent texte tente de répondre. Il le fera en présentant les résultats d'un test de cette approche dans le cadre de la mise en œuvre d'une intervention québécoise visant la mise en place d'alliance éducative dans le but de soutenir la préparation des jeunes enfants à la scolarisation, l'initiative Avenir d'enfants.

Cette approche sera d'abord rapidement présentée afin de bien saisir le contexte dans lequel l'instrument a été testé. Le fonctionnement et les possibilités d'analyse offertes par le logiciel SÉMATO seront également présentés, suivis de la méthodologie des résultats et des différents constats qu'il est possible de tirer de cette expérimentation.

### 1.1. *Avenir d'enfants*

Avenir d'enfants est un organisme sans but lucratif (partenariat public/privé) dont la mission consiste à «contribuer, par le soutien à la mobilisation des communautés locales, au développement global des enfants âgés de cinq ans et moins vivant en situation de pauvreté afin que chacun d'eux ait toutes les chances d'avoir un bon départ dans la vie» (Avenir d'enfants, 2012<sup>38</sup>). Le modèle d'action d'Avenir d'enfants s'appuie sur l'utilisation de la mobilisation collective et de la planification stratégique comme moyens d'accroître la diversité, la coordination et l'innovation dans l'offre de services. L'organisme offre un financement pour l'élaboration des plans (portrait de situation, hiérarchisation des priorités) et pour la conduite des actions et projets pilotés par les regroupements d'acteurs issus de communautés et de territoires répartis sur l'ensemble du Québec; ce financement se chiffre à 400 millions de dollars canadiens, réparti sur 10 ans. L'organisme offre également un accompagnement aux regroupements; ce soutien prend la forme d'agents de milieux (soutien à la mobilisation, à la planification, à l'organisation de l'action).

Au moment de l'étude (2011), 75 regroupements de partenaires pouvaient être recensés dans l'ensemble du Québec. Ces regroupements étaient porteurs d'historiques différents; certains étaient de création récente (moins de 2 ans), d'autres cumulaient 3-4 ans d'existence commune (en lien avec le lancement d'Avenir d'enfants), d'autres enfin dataient de concertations antérieures à la naissance de l'organisme. La taille des regroupements variait considérablement : si certains (en provenance de petites communautés, de création récente) ne comprenaient que quelques organismes partenaires (moins de 10), en revanche, d'autres (de milieux urbains, de création ancienne) en comprenaient davantage (plus de 25); la moyenne se situe à 15 organismes partenaires par regroupement. Les principaux organismes partenaires proviennent du secteur communautaire et associatif (à près de 30%), du secteur des services de garde éducatif à la petite enfance ou encore de la Santé et des services sociaux (à près de 20% chacun), ainsi que de l'éducation (à près de 15%). D'autres secteurs (municipal, parent, sports et loisirs, etc.) sont également à documenter.

### 1.2. *SÉMATO*

SÉMATO<sup>39</sup> est un applicateur WEB conçu pour aider à la construction, à la saisie, au traitement ainsi qu'à l'analyse de questions ouvertes et fermées. Cette technologie permet une assistance sémantique au niveau de la catégorisation (codage, thématization) de documents textuels; elle offre également une panoplie d'outils d'analyse et d'exploration. Cet applicateur peut être comparé, tel que fait par Roy et Garon (2013), à d'autres logiciels d'analyse de données également disponibles sur le marché (Alceste, Iramuteq, WordStat 6, Lexico 3, MAXQDA 11, QDA Miner 4).

SÉMATO dispose d'un aide-scripteur de thèmes qui fonctionne en mettant en interaction le corpus textuel et le dictionnaire sémantique (lemmes, champs sémantiques, synapsies). L'utilisateur peut également composer lui-même ces thèmes à partir du contenu des réponses obtenues aux questions ouvertes du questionnaire; cette composition peut être guidée par l'analyse sémantique proposée par SÉMATO ou encore inspirée de travaux précédents. Il s'agit donc d'une construction ascendante des thèmes qui est élaborée par l'opérateur du logiciel.

Dans le cadre du présent projet, un dictionnaire de thèmes a été développé à partir du corpus de données utilisées dans des recherches antérieures puis bonifié à partir du corpus qui a été généré dans le présent projet. Les thèmes obtenus ont été validés par la mise en commun des validations indépendantes de la codification de SÉMATO par les deux auteurs du présent texte. Un total de 272 thèmes ont été développés, allant d'un thème sur l'enfant à un thème sur le manque de temps ou encore sur l'adhésion.

En plus de son module de création de questionnaires WEB, sa capacité de codification automatique (une fois les thèmes bien stabilisés), ce logiciel permet en plus de générer, une analyse de réseau de similitudes, ce qui en fait un logiciel de choix pour la présente expérimentation. Le réseau de similitude, qui se présente comme une approche différente de la co-variabilité, permet d'identifier, lorsque le corpus le permet, des regroupements de répondants dont les discours sont similaires entre eux et se distinguent des autres. Cette fonction a été retenue afin de tenter d'identifier si les différents acteurs du milieu avaient une compréhension distincte du projet dans lequel ils se sont engagés.

<sup>38</sup> <http://www.avenirdefants.org/a-propos/mission-valeurs-et-objectifs.aspx>

<sup>39</sup> <http://semato2.uqam.ca/guidexpert-ato/gea-top.asp> Les auteurs de SÉMATO sont Pierre Plante, Lucie Dumas et André Plante. Le logiciel appartient à l'UQAM.

## 2. Méthodologie

La méthodologie s'appuie principalement sur une enquête auprès de tous les partenaires des regroupements locaux participants à Avenir d'enfants. L'objectif de ce questionnaire en ligne, géré à l'aide de SÉMATO, est de documenter la compréhension de ces partenaires sur différents aspects du projet d'Avenir d'enfants et ainsi de dégager les convergences et les divergences de points de vue afin de leur retourner ce portrait pour les aider à accroître leur synergie en un laps de temps relativement court.

### 2.2. Instrument

La conception de l'outil d'enquête découle des travaux menés en collaboration, depuis l'automne 2010, entre les auteurs du présent texte et l'équipe « Impact » d'Avenir d'enfants. Quatre dimensions ont été retenues pour l'élaboration de l'outil, soit celles de la compréhension par les partenaires sur : 1) ce qu'est Avenir d'enfants; 2) leur planification d'action; 3) leurs partenariats et 4) les entraves liées à la mobilisation. Une attention a été mise afin de s'assurer que le questionnaire distribué soit court, direct et convivial (moins de vingt minutes de passation). La version finale de ce questionnaire comporte sept questions se répondant par échelle de type Likert en quatre points et/ou par un justificatif sous forme de question ouverte. Les deux questions qui retiendront l'attention au sein du présent document sont les suivantes :

2. Résumez dans vos mots ce sur quoi votre regroupement travaillera prioritairement dans la prochaine année.
7. Quelles sont les principales entraves à la mobilisation des partenaires de votre regroupement?

### 2.3. Participants

Une liste de 1148 courriels devant représenter l'ensemble des partenaires locaux d'Avenir d'enfants, a été acheminée par le personnel d'Avenir d'enfants aux membres de l'équipe de l'UQAM au début juin 2011. Après nettoyage et différentes corrections à cette banque suite aux premiers envois et aux deux rappels réalisés entre juin et août 2011, la liste finale était composée de 1068 participants. Un total de 319 questionnaires ont été complétés, ce qui porte le taux de réponse à 29,9%.

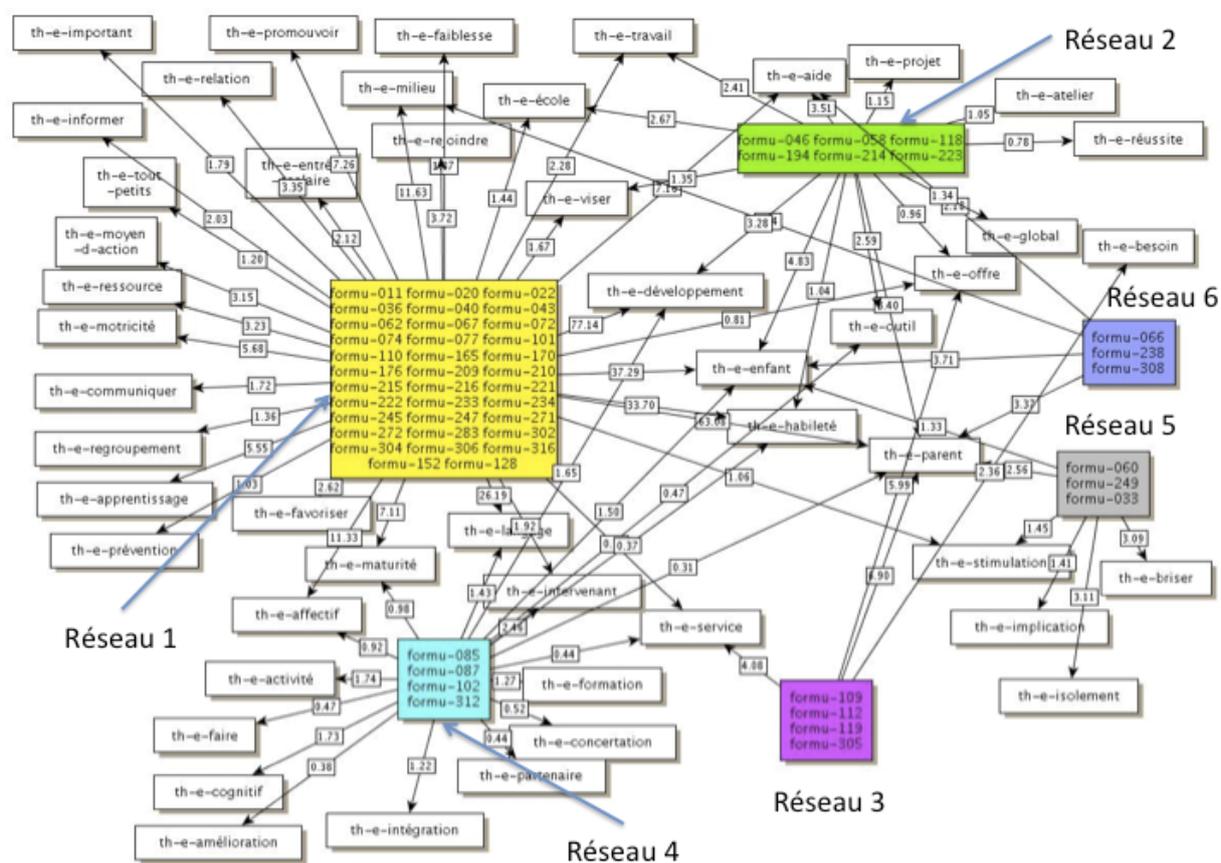
## 3. Résultats

L'objectif du présent texte n'étant pas de rendre compte de l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette démarche d'accompagnement d'Avenir d'enfants, mais plutôt de mettre à l'épreuve l'utilisation de SÉMATO comme un outil potentiel d'analyse afin de soutenir la réflexion lors des étapes initiales de la mise en œuvre d'un projet, la section des résultats ne présentera que les données obtenues sur les représentations des participants en ce qui concerne leur priorité d'action (question 2) ainsi que celle concernant les entraves perçues (question 7).

### 3.2. Priorités d'action

De façon à apprécier les différences et similitudes dans les priorités d'actions identifiées par les partenaires, la figure 1 présente les différents réseaux nés de l'analyse avancée des similitudes identifiés à l'intérieur des réponses des différents répondants.

L'analyse de réseaux de similitude sur la question 2 mène à identifier 19 réseaux (afin de faciliter la lecture de la figure, seuls les six réseaux les plus saillants sont illustrés). Le plus important (Réseau 1) permet de regrouper 35 répondants; un deuxième (Réseau 2) permet d'en classer six; deux réseaux (Réseau 3, Réseau 4) sont composés de quatre répondants et deux autres (Réseau 5, Réseau 6), de trois. Les treize autres réseaux ressortis sont composés de deux répondants. Rappelons qu'un réseau est un regroupement de répondants qui ont un discours qui est identifié comme similaire et qui se distingue des autres répondants qui sont considérés dans l'analyse.



**Figure 1.** Réseaux de similitudes avancées, question 2, d'après les répondants et selon la fréquence textuelle des thèmes, après pondération

Afin d'interpréter les quatre premiers réseaux obtenus, les tableaux 1 à 4 présentent les thèmes qui caractérisent chacun de ces réseaux en fonction des seuils de ressemblance après pondération<sup>40</sup> produits par l'analyse. Ainsi, au tableau 1, l'analyse des thèmes caractérisant le Réseau 1, montre que les membres de ce réseau mettent davantage l'accent dans leur discours sur le développement des parents (sur le renforcement de leurs compétences) ou encore sur celui de leur enfant; l'aide au développement des habiletés langagières et la promotion d'activités qui concourent à la maturation scolaire y trouvent également écho.

<sup>40</sup> Le «seuil de ressemblance après pondération» d'une configuration focus peut être défini comme une unité de distance calculée à partir du fractionnement d'un poids global né de l'optimisation de l'agglomération d'un ensemble de noeuds reliés entre eux par différents arcs d'une unité lexicale. En somme, plus le seuil est élevé, plus ce mot est utilisé fréquemment et exclusivement par l'ensemble des membres de la configuration.

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Développement	77.14
Parent	63.08
Enfant	37.29
Habilité	33.7
Langage	26.19
Milieu	11.63
Affectif	11.33
Promouvoir	7.26
Aide	7.16
Maturité	7.11
Motricité	5.68
Apprentissage	5.55

**Tableau 1.** Distribution des thèmes caractérisant le premier réseau de similitude avec leurs seuils de ressemblance respectifs

Les extraits de texte suivants permettent d'exemplifier ce réseau :

« Transition scolaire - Rejoindre les parents plus vulnérables - Développer une offre de service - Faire connaître les ressources du milieu - Travailler sur la stimulation du langage. »

« 1. Transition scolaire 2. Développement du langage 3. Rejoindre les familles défavorisées 4. Faire connaître les ressources de la communauté. »

« Priorité 1- Psychomotricité Priorité 2- Transition vers l'école Priorité 3- Rejoindre les familles vulnérables »

« 1- le développement psychomoteur des enfants 2- la transition vers l'école 3- rejoindre les familles vulnérables ».

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Enfant	4.83
Aide	3.51
Parent	3.4
Développement	3.28
École	2.67
Outil	2.59
Travail	2.41

**Tableau 2.** Distribution des thèmes caractérisant le second réseau de similitude avec leurs seuils de ressemblance respectifs.

Le deuxième profil en importance, le Réseau 2 se fonde pour sa part sur l'agrégation des thèmes présentés au tableau 2. Peu le distingue ici du premier profil établi, si ce n'est que l'attention est davantage mise sur la préparation à l'école.

Le réseau 3 (tableau 3) se distingue en ceci qu'il se concentre sur le soutien à offrir aux besoins des parents.

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Parent	6.9
Offre	5.99
Service	4.08
Besoin	2.36

**Tableau 3.** Distribution des thèmes caractérisant le troisième réseau de similitude avec leurs seuils de ressemblance respectifs

Les citations suivantes le composent :

« Offrir un soutien aux familles »

« L'implication des parents. L'offre de services. »

« Services aux familles les plus éloignées et ayant le plus besoin de support »

Le réseau 4 (tableau 4) se fonde pour sa part sur la mise en œuvre d'activités qui ciblent le développement de l'enfant (cognitif, langage).

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Intervenant	2.46
Activité	1.74
Cognitif	1.73
Besoin	2.46

**Tableau 4.** Distribution des thèmes caractérisant le quatrième réseau de similitude avec leurs seuils de ressemblance respectifs

Ce réseau est notamment composé des extraits suivants :

« Améliorer la concertation et la mobilisation des partenaires. Passerelle entre les CPE/services de garde et la maternelle. Production de nouveaux documents adaptés à la réalité du milieu pour les passerelles. Intégrer les parents dans les réalisations, les activités et la concertation. Renforcer les habiletés parentales en lien avec l'IMDPE (malles thématiques, atelier jeux, heure de conte, atelier Enlivre-moi!). Outiller les intervenants (développement langagier et maturité affective des enfants). »

« Les passerelles entre les services, les formations dédiées aux intervenants pour mieux intervenir en développement langagier, cognitif et la maturité affective de la petite enfance, réalisation de valises d'activités. »

Les autres profils dégagés mènent, à tour de rôle, à mettre l'emphase sur le fait de briser l'isolement des familles, sur la stimulation des enfants en bas âge, sur la préparation à la réussite scolaire, sur la santé des enfants, sur le soutien à la concertation des organismes, sur le soutien au développement affectif de l'enfant, à l'éveil à la lecture et à l'écriture, au renforcement des activités ayant déjà cours dans le quartier.

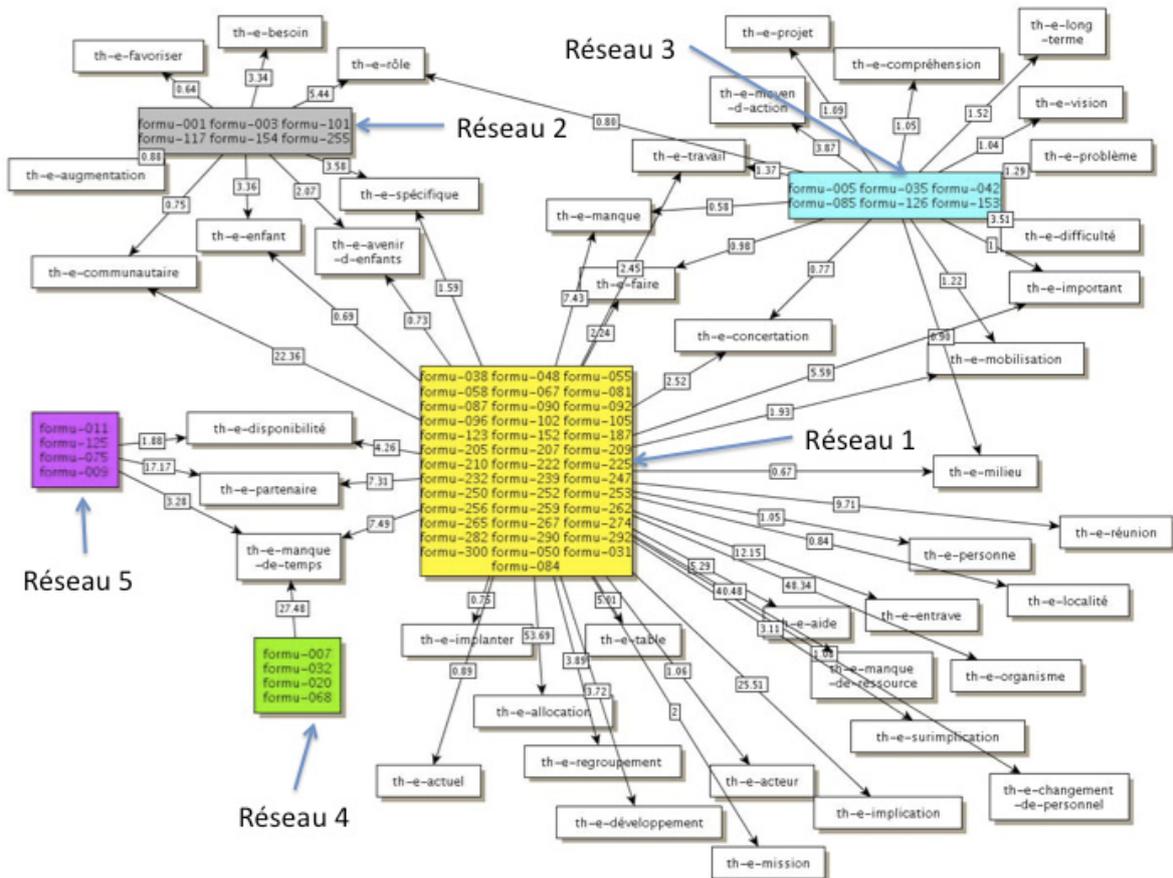
Une lecture directe du matériau colligé, faite sans le soutien analytique de SÉMATO, mais à partir de la problématique qui a servi à constituer les thèmes, mène pour sa part à camper un peu différemment la situation observée, ou du moins à y mettre quelques précisions. On remarque ainsi que certains répondants associent les parents à leurs manques, à leurs carences et à leurs difficultés, alors que d'autres en revanche voient les parents comme des « acteurs utiles » détenteurs de forces et de facteurs de protection. Quelques répondants font surtout appel à des interventions professionnelles (orthophonie, par exemple), alors que quelques autres préfèrent emprunter des voies plus ludiques, participatives ou collectives. Certains font écho à des priorités d'action multiples dont l'addition mène à toucher autant aux parents qu'aux enfants; d'autres identifient des approches plus ciblées, où l'intervention se fait spécifiquement auprès des enfants ou encore de leur parent. Ces oppositions n'ont pas été relevées par le logiciel.

**3.3. Entraves à la mobilisation**

De façon à apprécier les différences et similitudes dans les entraves à la mobilisation rapportées par les partenaires, la figure 2 présente les différents réseaux nés de l'analyse avancée des similitudes trouvées à l'intérieur des réponses offertes par les différents répondants.

La figure 2 présente le réseau de similitude produit à partir des réponses à la question 7. Ce dernier identifie 27 réseaux (afin de faciliter la lecture de la figure, seuls les cinq réseaux les plus saillants sont illustrés). Le plus prépondérant, le réseau 1, permet de classer 40 répondants. Deux réseaux (réseau 2 et réseau 3) permettent d'en regrouper six. Deux autres réseaux, réseau 4 et réseau 5, permettent d'en regrouper quatre. Cinq réseaux recoupent trois répondants, et 17 se fondent sur deux individus. Les tableaux 5 à 7 présentent les thèmes qui caractérisent chacun des trois réseaux qui regroupent le plus de participants, et ce, en fonction des seuils de ressemblance produits par l'analyse.

Le réseau 1 (tableau 5), se fonde tout particulièrement sur l'enjeu du manque de ressources (en \$, en personnel), ce autant au regard de la vie même des organismes que de la mise en œuvre des conditions nécessaires à l'implication dans la vie collective.



**Figure 2.** Réseaux de similitudes avancées, question 7, d'après les répondants et selon la fréquence textuelle des thèmes, après pondération

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Allocation	53,69
Organisme	48,34
Manque de ressource	40,48
Implication	25,51
Communautaire	22,36
Entrave	12,15
Réunion	9,71
Manque de temps	7,49
Manque	7,43
Partenaire	7,31
Important	5,59
Aide	5,29
Table	5,01

**Tableau 5.** Distribution des thèmes caractérisant le premier réseau de similitude sur les entraves avec leurs seuils de ressemblance respectifs

Les extraits suivants s’y rapportent :

« Je dirais que les principales entraves résident surtout dans le manque de financement. »

« Peu d’organismes communautaires locaux, toujours les mêmes acteurs (essoufflement), manque de financement à la mission (roulement de personnel, effectifs minimum). »

« Le manque de temps. Les organismes communautaires manquent de ressources ou d’argent pour rémunérer les employés qui participent au comité, donc pas beaucoup de temps à consacrer pour les réunions. »

« Le manque de temps et de ressources (humaines et financières) des organismes communautaires. »

« Le manque de temps pour les personnes dans leur propre organisme, le manque de financement des organismes communautaires pour leur mission globale. »

Le deuxième réseau (tableau 6), porte sur les tensions associées au choix des moyens d’action ainsi qu’à la capacité réelle de mettre de l’avant des solutions durables.

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Moyen d’action	3,87
Difficulté	3,51
Long terme	1,52
Travail	1,37
Problème	1,29
Mobilisation	1,22
Projet	1,09
Compréhension	1,05
Vision	1,04

**Tableau 6.** Distribution des thèmes caractérisant le deuxième réseau de similitude sur les entraves avec leurs seuils de ressemblance respectifs

Les passages suivants lui sont associés :

« Multiplication des instances de concertation et de mobilisation. Manque de vision globale des problèmes sociaux et interventions souvent sectaires par groupes cibles ou par problématique. Essoufflement des acteurs. Citoyens et entreprises privées très peu représentés. »

« Le manque de temps. On doit continuellement éteindre des feux et c'est difficile de travailler sur un horizon moyen long terme. Il est difficile de trouver des projets mobilisateurs communs. »

« Manque de disponibilité de partenaires d'importance. Manque de compréhension de la planification stratégique et du plan d'action. Manque de vision commune des actions. Problématique autour du roulement de personnel (agent de concertation). Manque de compréhension des rôles. »

« Charge de travail importante et difficultés à faire comprendre aux dirigeants le bien-fondé de nos actions; que celles-ci à long terme amélioreront les conditions de vie de notre communauté. »

Le troisième réseau (tableau 7), se fonde sur les difficultés éprouvées à bien exercer son rôle (en lien avec la multiplication des tâches et le non-accroissement des ressources dévouées, avec les changements de personnel).

Thèmes	Seuil de ressemblance après pondération
Rôle	5,44
Spécifique	3,58
Enfant	3,36
Besoin	3,34
Avenir d'enfants	2,07
Augmentation	0,88
Communautaire	0,75
Favoriser	0,64

**Tableau 7.** Distribution des thèmes caractérisant le troisième réseau de similitude sur les entraves avec leurs seuils de ressemblance respectifs.

Les citations suivantes lui sont associées :

« Essoufflement. Nous travaillons beaucoup dans nos organismes respectifs et les activités d'avenir d'enfants ajoutent sur le tas. L'implication que demande Avenir d'enfants demande du temps qui n'est pas toujours disponible. »

« Le roulement de personnel tant à Avenir d'enfants au début que dans les organismes communautaires ne facilitait pas la tâche de personne. Par la suite, cibler les interventions qui seraient porteuses et s'allier la communauté anglophone trop souvent laissée pour compte. »

Le quatrième réseau se fonde sur un discours qui ne se résume qu'à un seul thème : le manque de temps (seuil à 27,5). Les autres réseaux ressortis se fondent pour leur part sur des thèmes qui renvoient à la lourdeur administrative d'Avenir d'enfants (évaluation, reddition de compte, etc.), à des horaires de travail chargés (multiplication des tables, rencontres et des comités, notamment) et à l'essoufflement qui s'y greffe, à la difficulté éprouvée à organiser/coordonner des rencontres et activités adaptables à l'agenda du plus grand nombre.

La lecture directe des réponses des répondants mène à dégager le fait que le fort désir d'autonomie en mène quelques-uns à présenter Avenir d'enfants comme étant intrusif, ce qui constituerait une entrave à leur action. Le fait que tous les organismes n'accordent pas la même importance à Avenir d'enfants (les écoles, par exemple), ne délèguent pas des acteurs décisionnels ou encore entretiennent certaines rivalités avec d'autres organismes, sont également identifiés par certains répondants comme des facteurs entravant la mobilisation des partenaires. Certains conflits locaux dont l'origine précède l'apparition d'Avenir d'enfants ont été présentés comme ayant contaminé le climat entourant la concertation entre les partenaires. Notons qu'une proportion de répondants (de l'ordre de 5%) ne rapporte aucune entrave en particulier, soulignant plutôt la qualité de la mobilisation lancée (en terme de climat, d'adhésion, de participation).

#### 4. Constats

L'objectif du présent texte était de vérifier l'utilité potentielle d'un instrument d'analyse de données qualitatives assisté par ordinateur dans un processus de mise en œuvre d'une action en partenariat, et ce, plus spécifiquement dans sa phase initiale, au moment où les acteurs doivent normalement définir leur action commune (Akrich et coll., 2006). Afin d'en arriver à une conclusion sans équivoque, il aurait été nécessaire d'aller jusqu'à la rétroaction des analyses produites auprès des acteurs locaux et de vérifier en quoi et comment cette rétroaction aurait effectivement permis de traiter des controverses et ainsi soutenir la mobilisation des alliances locales. Malheureusement, cette étape n'a pas été possible compte tenu du contexte organisationnel d'Avenir d'enfants au moment où la rétroaction aurait été possible et potentiellement utile. En ce sens, il n'est possible de se prononcer que sur les qualités et faiblesses de l'instrument pour la production de données de rétroaction. En conséquence, les constats se centreront sur SÉMATO comme logiciel d'assistance à la collecte et au traitement, qui comporte différents avantages, mais également des limites.

Au chapitre des avantages, l'expérience démontre que l'usage de SÉMATO permet de comprimer le temps généralement consacré aux efforts de codification ou encore de repérage des expressions similaires ou encore sémantiquement rapprochées. Il sert à identifier rapidement le vocabulaire du corpus et en offre une représentation graphique et synthétique. Il permet également de guider et d'appuyer le travail de catégorisation thématique. En court, le logiciel est utile parce qu'il permet d'orienter la lecture et la description du corpus, ce qui accélère l'entrée dans l'analyse.

Le logiciel est également intéressant au regard des outils d'exploration analytique (cooccurrences thématiques, réseaux de similitudes) qu'il permet de déployer. Les deux exemples de réseaux de similitudes présentés dans la section résultats de ce texte montrent bien que les classements proposés peuvent pister l'analyste et soutenir sa démarche heuristique. Il est possible d'identifier rapidement des ressemblances et des différences dans le discours des différents acteurs. En ce sens, cette production rapide de données de rétroaction peut aider à fournir l'information en temps opportun pour l'échange sur les représentations des partenaires lors de la mise en place de leur action collective, et ce, avant que les visions individuelles se cristallisent.

Il demeure toutefois que certaines limites sont à observer dans la production de ces données. Dans plusieurs cas, les classements dégagés se révèlent impropres à relever des tensions ou encore des oppositions qu'une lecture attentive et située (nourrie, notamment, par la construction de la grille de thèmes) permet de révéler. Tel qu'on peut le constater dans le premier exemple, les réseaux identifiés ne permettent pas de saisir qu'il y a des différences de vision quant à la place des parents, au recours à l'action de professionnelle ou encore à la cible d'intervention proprement dite, certains ciblant les parents et d'autres les enfants. Ces quelques controverses identifiées par une lecture plus approfondie montrent que l'analyse de SÉMATO, quoique les similitudes et différences identifiées semblent valides, demeure incomplète. À cet égard, l'utilisation du logiciel ne peut, au niveau analytique, être comprise comme une panacée, voir comme un raccourci (puisque le corpus demeure à lire), mais bien comme une impulsion externe et technique à mettre en balance ou en dialogue avec les autres classements que l'analyste peut être tenté d'opérer.

Précisons que notre jugement sur l'utilité de SÉMATO doit être situé. Il était initialement planifié d'utiliser l'outil pour comparer des points de vue propres aux partenaires d'un même regroupement. Or le faible taux de réponse obtenu en cours d'enquête a plutôt mené à lancer les analyses sur un corpus plus imposant (l'ensemble des points de vue obtenus tous regroupements confondus). Cette masse d'informations a, en toute hypothèse ici, peut-être empêché le logiciel de discriminer le matériau avec la précision souhaitée, et ainsi permettre de repérer des différences de perspectives plus fines que celles identifiées avec ce matériau plus global (entre les membres des regroupements récents et anciens, entre les petits et les grands regroupements, entre les directions et les intervenants, entre les secteurs d'activité, etc.).

Il appert donc que d'autres études seront nécessaires pour compléter cette validation méthodologique. D'abord avec des regroupements volontairement inscrits dans la démarche où il sera également possible de tester la rétroaction des informations produites en termes d'utilité à la gestion des controverses et à la facilitation du processus de mobilisation. Ensuite avec des échantillons plus réduits, où les capacités du logiciel à discriminer de manière analytique les différences à trouver pourraient, en toute hypothèse ici, davantage se déployer.

## 5. Conclusion

Il est donc possible de retenir que la méthode testée dans le cadre de la présente étude promet, notamment parce qu'elle permet de colliger rapidement l'information et parce qu'elle raccourcit considérablement le temps habituellement consacré au traitement de l'information, à la catégorisation des thèmes, et à la description des corpus. Nous notons cependant que des limites existent quant à la précision des outils d'analyses et d'exploration proposés, et que le «talent» des analystes (dans leurs capacités à offrir une lecture pénétrante d'un texte, à le lier à son contexte) demande encore à s'exprimer.

L'utilisation d'un logiciel expert soulève également d'autres questions quant à sa capacité à soutenir la réflexion et l'action. Tous les acteurs publics ne sont pas encore nécessairement prêts à voir leurs vues être encapsulées par une technologie experte : un travail de «préparation du terrain» peut s'imposer (de façon à diminuer l'anxiété, à domestiquer l'outil). Des habiletés techniques sont requises (informatique, analyse de contenu), du moins si l'on tient à ce que les connaissances émises soient éventuellement absorbées par les porteurs d'action. Or le personnel détenteur de ces habiletés peut être plus difficile à repérer qu'il n'y paraît (au Québec, du moins). Il faut également que ce personnel soit capable d'accompagner les milieux, et que ceux-ci se montrent ouverts à l'accueillir.

Dernier enjeu enfin, l'ensemble de la démarche suppose que les promoteurs des interventions de changement ont une vision claire du changement qu'ils préconisent (Collerette, 2008), et qu'ils tiennent à en instruire (à en discuter) avec leurs partenaires. Dans le cas présent, cette volonté réelle à se remettre en question et à remettre sa communauté en question n'a pas nécessairement été un exercice possible, phénomène qui semble malheureusement courant au Québec lorsqu'on doit passer de l'idée à l'action.

## Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Fondation Lucie et André Chagnon qui a financé la réalisation de cette étude ainsi que Jacinthe Loiselle, d'Avenir d'enfants, qui a travaillé étroitement avec l'équipe de recherche

## 6. Références bibliographiques

Akrich, M., Callon, M., Latour, B. (dir.) (2006). *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. Paris : Presses des Mines.

Bélanger, J. (2007). Évaluation de la mise en oeuvre d'interventions à déploiement variables : Exemple d'utilisation pratique de la théorie. *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 75-96.

Bélanger, J., Allard D., Beauchemin S., Chamberland C., Durand D., Laurin I., Streit Y. (2004). *Évaluation des retombées du « Projet jeunesse montréalais » sur l'intégration des services jeunesse dans la région de Montréal*. Fondation canadienne sur les services de santé. Ottawa.

Bess, G., King, M., LeMaster, P.L. (2004). Process Evaluation: How It Works. American Indian and Alaska Native Mental Health Research. *The Journal of the National Center* 11, 109-120.

Bilodeau, A., Allard, D., Gendron, S., Potvin, L. (2006). "Les dispositifs de la participation aux étapes stratégiques de l'évaluation." *The Canadian Journal of Program Evaluation* 21(3): 257-282.

Bilodeau, A., Allard D. (2007). Des indicateurs de l'état des lieux aux indicateurs des processus du développement social. In G. Sénécal et coll. *Les indicateurs socioterritoriaux. Perspectives et renouvellement*. Québec, Presses de l'Université Laval: 221-234.

Collerette, P. (2008). Pour une gestion du changement disciplinée dans l'administration publique. *Télescope*, automne, 33-49.

Corn, J. O., Byrom, E., Knestis, K., Matzen, N. et Thrift, B. (2012). Lessons learned about collaborative evaluation using the Capacity for Applying Project Evaluation (CAPE) framework with school and district leaders, *Evaluation and Program Planning*, 35, 535-542.

Couturier, Y., Deschenes, M., Drouin N., Gagnon M. (2009). *L'appropriation par les acteurs locaux de la stratégie globale de mise en oeuvre de l'approche École en santé en lien avec la thématique des saines habitudes de vie chez les jeunes*. Institut National de Santé publique du Québec, Université de Sherbrooke.

CREXE (2010). *Étude sur l'évaluation des processus et développement de connaissances sur la revitalisation urbaine intégrée dans cinq territoires de la ville de Montréal : Rapport synthèse*. École Nationale d'Administration publique.

Durlak, J. A. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 327-350.

Fagan, A. A. H., K.; Hawkins, J. D.; Arthur, M. H. (2008). Bridging Science to Practice: Achieving Prevention Program Implementation Fidelity in the Community Youth Development Study. *American Journal Community Psychology, 41*, 235-249.

Gendron, S., Dupuis, G., Moreau, J., Clavier, C., Dupuis, F., Lachance Fiola, J. (2012). *Évaluation du volet Soutien aux jeunes parents (PSJP) des Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité. Portrait de l'intervention PSJP et analyse de l'accompagnement privilégié prénatale et postnatale 0-6 semaines*. Rapport présenté au Comité de suivi interministériel de l'Évaluation du PSJP. Montréal : Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, Équipe d'Évaluation du Programme de soutien aux jeunes parents.

Hanley, P., F. Maringe, et Ratcliffe, P., (2008). Evaluation of Professional Development: Deploying a Process-Focused Model. *International Journal of Science Education, 30*, 711-725.

Janosz, M., Bédard, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P., Cartier, S., Chouinard, R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L., & Turcotte, L. (2010). *L'évaluation de la stratégie d'intervention Agir autrement : synthèse du rapport final*. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal.

Langley, A., Denis, J.-L. (2008). "Les dimensions négligées du changement organisationnel." *Télescope, 14*, 3, 13-32.

Larose, F., Bédard J., Couturier, Y., Lenoir, A., Lenoir, Y., Larivée, S.J., Terrisse, B.. (2010). *Étude évaluative des impacts du programme "Famille, école et communauté, réussir ensemble" (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire*. Centre de recherche sur l'intervention éducative. Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.

Lasker, Roz D.; Weiss, Elisa S.; Miller, Rebecca; Partnership synergy: a practical framework for studying and strengthening the collaborative advantage, *The Milbank Quarterly, 79*, 179-205.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003). Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés : cadre de référence : famille école, communauté, réussir ensemble. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (MELS) (2005). *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires - Pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) (2009). *L'école j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) (2004). *Plan d'action gouvernemental en matière de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale. Concilier liberté et justice sociale : un défi pour l'avenir*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MSSS) (2010). *Plan d'action gouvernemental pour la solidarité et l'inclusion sociale 2010-2015. Le Québec mobilisé contre la pauvreté*. Québec, Gouvernement du Québec.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2004). *Les Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance à l'intention des familles vivant en contexte de vulnérabilité : cadre de référence*. La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec. Gouvernement du Québec.

Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre (RRSSMC) (1999). *Grandir sur l'île : Le projet jeunesse montréalais Montréal*. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal-Centre.

Rowling, L., Samdal, O. (2011). Filling the black box of implementation for health-promoting schools. *Health Education 111*, 347-366.

Roy, N. ; Garond R. (2013). Étude comparative des logiciels d'aide à l'analyse de données qualitatives : de l'approche automatique à l'approche manuelle, *Recherches qualitatives*, 32(1), pp. 154-180.

Smith, M. E. (2002). « Success Rates for Different Types of Organizational Change », *Performance Improvement*, 41, 26-33.

Turcotte L., Bélanger J., Janosz M., Roy G., Bowen F. (2012). Mobilisation enseignante et approches Intégrées : L'exemple de la stratégie d'intervention Agir autrement, Dans Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin, Chantal Tièche Christinat (Éds). «*Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*». Peter Lang Publishing Group.

Wolff, T. (2001). Community coalition building-contemporary practice and research : introduction, *American Journal of Community Psychology*, 29, 165-172.



---

# Le rôle des pratiques de coopération Centre de Formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage

**Cécile Favreau\*, Valérie Capdevielle-Mougnibas\*\***

*\* Doctorante, Chargée d'études à la Chambre régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (Convention CIFRE). Université de Toulouse le Mirail, Laboratoire PDPS, Maison de la Recherche, 5 allées Antonio Machado, Toulouse 31058 – Cedex 9, France, [cecilefavreau@gmail.com](mailto:cecilefavreau@gmail.com)*

*\*\* Maître de conférences de psychologie du développement. Université de Toulouse le Mirail, Laboratoire PDPS, Maison de la Recherche, 5 allées Antonio Machado, Toulouse. 31058 – Cedex 9, France, [capdevie@univ-tlse2.fr](mailto:capdevie@univ-tlse2.fr)*

---

*RÉSUMÉ. La contribution proposée vise à interroger les pratiques de coopération entre l'école et l'entreprise, telles qu'elles sont mises en œuvre dans le cadre de l'apprentissage salarié de niveau V. Elle présente les résultats d'une recherche par questionnaire menée auprès de 153 artisans-maîtres d'apprentissage de la Région Midi-Pyrénées encadrant des apprentis inscrits en Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP). A partir d'une Classification Hiérarchique Ascendante, l'analyse distingue 3 grands groupes de pratiques tutorales qui montrent que la mise en œuvre d'une coopération entre le jeune, le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et l'entreprise, souvent présentée comme indispensable au sein de ce dispositif par alternance n'existe pas dans la majorité des entreprises. Pour autant, il n'est pas possible de mettre en évidence un lien entre ce résultat et l'arrêt prématuré du contrat d'apprentissage. Ces résultats permettent ainsi de s'interroger sur la manière dont le partenariat entre les CFA et les entreprises peut constituer un levier d'intervention dans la lutte contre les ruptures de contrat d'apprentissage au niveau V.*

*MOTS-CLÉS : Apprentissage salarié, Coopération CFA/Entreprise, Maître d'apprentissage, Niveau V, Pratiques tutorales Rupture de contrat d'apprentissage.*

---

7.

## 1. Introduction

Parmi les formes d'alliances pédagogiques (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche-Christinat, 2011) susceptibles de contribuer à la prévention de l'abandon de formation des élèves de l'enseignement secondaire, le partenariat Centre de Formation de l'Apprenti (CFA)/Entreprise reste un dispositif interinstitutionnel relativement méconnu. Peu de recherches se sont véritablement attachées à étudier la manière dont les entreprises et les CFA organisent leurs relations et parviennent ou non à construire un partenariat favorable à la réussite des apprentis. La plupart des travaux ont, jusqu'à présent, mis l'accent, à partir d'une approche souvent didactique, sur les conditions d'efficacité de l'alternance en matière d'acquisition des compétences (Geay, 2007), les spécificités des pratiques tutorales relatives à la transmission du savoir à partir de l'expérience ou encore la socialisation professionnelle en entreprise (Cohen-Scali, 2008 ; Kunégel, 2007 ; Orly et Cuvillier, 2007). Tous insistent sur le fait que, dans le contexte de l'apprentissage salarié, la mise en œuvre de l'alternance ne consiste pas simplement en l'addition des deux systèmes de formation offerts par l'école et l'entreprise mais doit être pensée comme la « mise sous tension de deux lieux aux logiques contradictoires et même paradoxales » (Geay, 1998, p. 56). Schwartz (1977) montre ainsi que le système « travail » avec sa logique d'utilisation des savoirs dans des pratiques doit être différencié du système « école » plus orienté par un objectif de transmission et d'acquisition des savoirs. L'efficacité pédagogique de l'alternance dépend alors de la manière dont les deux institutions parviennent à organiser une « mise en cohérence des deux phases de formation » (Malglaive, 1996, p. 96). « Concevoir une alternance éducative, c'est relier ce que l'histoire a séparé, dépasser les divorces pour une nouvelle alliance » (Geay, 1998, p. 40). Il importe que CFA et Entreprise parviennent à créer une interface aussi bien sur le plan institutionnel, didactique, pédagogique qu'entre les personnes chargées (formateurs, maîtres d'apprentissage...) de la formation des apprentis au sein des deux organismes. Ainsi, l'existence d'une coopération entre l'école et l'entreprise apparaît indispensable au fonctionnement des formations par apprentissage. Elle spécifie la nature de l'alliance qui devrait idéalement se nouer entre les partenaires de l'alternance.

Cet article vise à apporter une contribution à l'étude des pratiques organisant les relations entre le CFA et l'entreprise mises en œuvre par les maîtres d'apprentissage (MA) au sein de l'apprentissage salarié de niveau V<sup>41</sup>. Il s'agit en particulier de vérifier si l'existence d'un partenariat CFA/Entreprise peut favoriser la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage. La première partie de cet article vise à présenter le cadre théorique adopté pour étudier la diversité des formes de relation mis en œuvre par les MA à l'égard des CFA au sein des entreprises qui recrutent des apprentis. La seconde partie présente la stratégie de recherche et les résultats d'une étude empirique visant à analyser le lien entre la nature des pratiques tutorales déclarées par les MA et leur expérience de la rupture de contrat d'apprentissage, réalisée auprès de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées accueillant des apprentis un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP).

## 2. Contexte et enjeux sociaux

En France, parmi l'ensemble des formations par alternance, l'apprentissage salarié constitue un dispositif de formation professionnelle initiale très spécifique. En 2010-2011, 426 300 jeunes âgés de 16 à 25 ans ont préparé un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique dans le cadre d'un contrat de travail de ce type. Le niveau V accueille près d'un apprenti sur deux (45,0%) et 92,2% des jeunes de ce niveau préparent un CAP (DARES, 2012). Ils sont pour la plupart accueillis dans des petites entreprises de moins de 10 salariés, qui concentrent 69% des formations de ce niveau (Arrighi, 2006). Dans ce secteur du système éducatif qui relève du champ de la formation professionnelle initiale, les abandons et échecs de formation sont considérables. A partir de l'enquête Génération 2004 mise en œuvre par le Céreq, Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle (2010) évaluent à 17 % le nombre d'apprentis qui quittent leur l'entreprise avant la fin du contrat d'apprentissage. Le risque de rupture est d'autant plus élevé que le niveau de formation est faible : la proportion atteint 22 % lorsque le diplôme préparé est de niveau V, et descend à 8 % pour les apprentis de l'enseignement supérieur. Certains

---

<sup>41</sup> Nous faisons référence ici la nomenclature relative à la certification des diplômes de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (RNCP) :

Niveau VI : sans diplôme ou Brevet des collèges ;

Niveau V : Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) ;

Niveau IV : Baccalauréat général, technologique ou professionnel ;

Niveau III : diplômes de niveau Bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales,...) ;

Niveaux II et I : diplômes de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master, DEA, DESS, doctorat) ou diplômes de grande école.

secteurs sont plus exposés que d'autres au risque de rupture : le taux de rupture avoisine 30 % dans les secteurs de l'hôtellerie, restauration et de la coiffure, alors qu'il n'est que de 11% dans l'industrie. Plusieurs études récentes ont mis en évidence le rôle majeur joué par les conditions d'accueil, de formation et de travail organisées dans le cadre de l'alternance dans la construction des parcours de formation des apprentis et plus particulièrement la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage (Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle, 2010 ; Lamamra et Masdonati, 2009). Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) montrent comment les ruptures de contrat d'apprentissage doivent être analysées comme un processus complexe, multidimensionnel qui dépend tout à la fois des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des acteurs concernés (apprentis, formateurs, maîtres d'apprentissage).

Ces recherches se focalisent sur l'analyse du sens de l'expérience des apprentis ou des maîtres d'apprentissage et montrent en particulier la nécessité de tenir compte des spécificités des processus de construction identitaire à l'adolescence (Capdevielle-Mougnibas et Courtinat-Camps, 2013) et du rapport à la fonction tutorale des maîtres d'apprentissage.

Dans le cadre de l'apprentissage salarié, la formation des apprentis et la fonction de maître d'apprentissage peuvent être assurées par l'ensemble du personnel de l'entreprise. Il suffit, pour cela, qu'il soit titulaire d'un diplôme, ou d'un titre au moins égal à celui préparé par l'apprenti, ou justifier d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou par le titre. S'il dispose de plus de cinq ans d'expérience, les conditions liées au diplôme peuvent être assouplies. Le maître d'apprentissage peut se voir confier un apprenti voire deux lorsqu'il s'agit du chef d'entreprise. Il n'a pas la possibilité de se référer à un cahier des charges précis des situations d'apprentissage à mettre en œuvre, comme par exemple dans le système dual allemand et Suisse, où les objectifs de la formation sont clairement identifiés et définis de manière spécifique pour chacun des deux partenaires de l'alternance (Imdorf, Granato, Moreau et Waardenburg, 2010 ; Romani, 2004).

Dans ce contexte peu réglementé, la prise en charge des apprentis peut prendre des formes variables qui peuvent être très centrées sur la formation du jeune mais aussi consister pour l'entreprise à faire usage de l'apprenti comme d'une main d'œuvre d'appoint réduisant sa formation à une simple immersion dans le monde du travail (Agulhon et Lechaux, 1996 ; Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010). De nombreuses institutions professionnelles, tant artisanales qu'industrielles, ont une logique propre d'intégration et de formation des apprentis, basés par exemple sur une distribution des tâches de complexité et de responsabilité croissantes (Kunégel, 2011). Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons choisi d'étudier la diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale en nous intéressant plus particulièrement aux liens susceptibles d'exister entre les pratiques de coopération avec le CFA et les ruptures de contrat d'apprentissage.

### **3. Problématique et objectifs**

Nous inscrivons nos travaux dans un paradigme épistémologique socioconstructiviste (Guba et Lincoln, 1989) dont l'opérationnalisation vise à privilégier le point de vue de l'acteur en développement. Dans cette perspective, la notion d'activité constitue l'unité de base (Vygotski, 1934) à partir de laquelle nous formalisons les processus qui médiatisent les relations des hommes avec le monde soit les rapports entre les versants objectif et subjectif des caractéristiques sociales, interpsychiques et des caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites humaines (Rochex, 1995). En référence à la notion de structure hiérarchique de l'activité (Leontiev, 1976), les missions des MA (former un jeune, lui apprendre un métier, lui faire obtenir son diplôme...) peuvent, selon nous, être définies selon trois niveaux qui consistent en des différenciations internes, indissociables et non pas des registres juxtaposés et indépendants. Il convient ainsi de distinguer le registre des mobiles de l'activité (ce pour quoi le sujet s'engage dans telle ou telle activité), d'identifier celui de l'action (subordonnée à des buts conscients, dirigés par la représentation des résultats attendus) et enfin d'analyser les opérations qui composent l'action et permettent d'atteindre ces buts (les moyens et procédés mis en œuvre). Il apparaît ainsi possible d'étudier le sens (rapport entre ce pourquoi on agit et ce que l'on fait réellement), l'efficacité (rapport entre l'action et les opérations ou entre buts et moyens) et l'efficacéité (rapport du ou des résultats obtenus avec les buts visés) de l'activité soit trois niveaux de régulations dépendants des rapports et discordances existant entre chacune de ces dimensions. L'activité n'est pas envisagée ici comme une représentation de l'action mais comme une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour arriver à réaliser ce qui est à faire. Ainsi l'activité réalisée doit être distinguée d'abord de l'activité prescrite et du réel de l'activité (Clot, 2006) dont elle constitue un des destins possibles.

Dans cette étude, nous avons souhaité nous intéresser au niveau des opérations qui structure l'activité des tuteurs soit à la diversité de ce qui est effectivement réalisé par les maîtres d'apprentissage travaillant dans de petites entreprises en matière de relation avec le CFA. Nous formulons une hypothèse générale et deux hypothèses opérationnelles :

HG : Il existe, en matière de socialisation professionnelle des apprentis, un lien entre les modes de relation que le maître d'apprentissage entretient avec le CFA et les ruptures de contrat.

HO1 : Les maîtres d'apprentissage qui mettent en œuvre des pratiques de coopération avec le CFA sont moins confrontés à des ruptures de contrat d'apprentissage.

HO2 : Les maîtres d'apprentissage qui ne développent pas de relations avec le CFA sont plus souvent confrontés à des ruptures de contrat.

#### 4. Dispositif de la recherche

En partenariat (convention CIFRE) avec la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (CRMA), nous avons réalisé une étude extensive auprès de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées.

##### 4.0 Instruments de recueil et d'analyse des données

Pour étudier la diversité des pratiques tutorales des MA, nous avons construit, à partir d'une enquête préliminaire (Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010) un questionnaire intitulé « Etre maître d'apprentissage aujourd'hui », composé de 40 questions.

Les 179 items ont été construits à partir de l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'une étude antérieure (Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010) auprès d'artisans maîtres d'apprentissage. Ils reprennent des formulations utilisées par les artisans eux-mêmes.

Les pratiques tutorales ont été identifiées à partir de quatre questions : Comment procédez-vous pour recruter un apprenti ? Comment organisez-vous la formation de l'apprenti ? ; Plus généralement, que se passe-t-il pendant les périodes en entreprise de l'apprenti ? A propos de vos relations avec le CFA ? L'ensemble des items utilisés visent à étudier 7 groupes de pratiques différentes :

- Les pratiques de relation avec le CFA (14 items) ;
- Les pratiques de recrutement des apprentis (6 items) ;
- Les pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise (10 items) ;
- Les pratiques centrées sur la transmission des valeurs de l'artisanat (2 items) ;
- Les pratiques centrées sur la formation personnelle du MA (2 items) ;
- Les pratiques centrées sur l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise (7 items) ;
- Les pratiques centrées sur la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti ou prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti (4 items).

Outre les dimensions relatives aux pratiques tutorales, quatre autres dimensions ont été analysées :

- Données socio-professionnelles et biographiques des artisans interrogés (âge, statut dans l'entreprise, secteur professionnel, itinéraire de formation personnel, nombre d'apprentis formés...) (20 questions)
- Rapport à la fonction tutorale (3 dimensions)

Les motifs de recrutement des apprentis (17 items): Pourquoi recrutez-vous des apprentis ? Pour rendre service ; parce qu'il est intéressant d'être en contact avec des jeunes ; pour perpétuer la tradition de formation de l'artisanat...

La nature des difficultés rencontrées (18 items) : En tant que MA, vous estimez qu'il est facile ou difficile de : trouver du temps à consacrer à l'apprenti ; obtenir que l'apprenti ait une tenue et une apparence correcte ; adapter vos attentes au niveau scolaire très faible des apprentis ; Avez-vous eu envie d'abandonner votre fonction de MA ?...

Les représentations que le maître d'apprentissage a des apprentis et de la relation apprenti/MA (26 items) Pensez-vous que : les apprentis sont très différents des apprentis d'autrefois ? ; les apprentis ont du plaisir à travailler ; les apprentis sont souvent insolents ; Etc. A propos de la relation Apprenti/MA : C'est une relation de patron à employé déterminée par un contrat de travail ; c'est une relation marquée par la différence d'âge ; c'est une relation existant entre un formateur et son élève ; c'est une relation entre collègues de travail...

Selon la nature des questions, les répondants ont été invités à se situer sur des échelles de Likert en 4 niveaux : « pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout-à-fait d'accord », ou « jamais, rarement, souvent, toujours ».

#### **4.1 Le recueil de données**

Le recueil de données s'est déroulé dans plusieurs départements de la région Midi-Pyrénées et a duré plus de 6 mois. Il s'est révélé particulièrement difficile. Plusieurs modes de recueil ont été testés (par courrier, mailing, dans le cadre de réunion professionnelle, chez des fournisseurs de matériaux). Il nous a fallu convaincre ce public d'artisans décrit comme faisant preuve d'un « anti-intellectualisme » récurrent (Moreau, 2003), traditionnellement éloigné de la culture et de la forme scolaire (Ramé et Ramé, 1995) de participer à notre enquête. Au final, nous avons décidé de rencontrer les artisans un par un, sur leur lieu de travail, en faisant du porte-à-porte. Nous avons opéré en deux temps. Nous laissons le questionnaire après une première discussion avec eux et revenons le chercher la semaine suivante. La rencontre avec les artisans, l'explication qui motive la passation du questionnaire, et surtout la promesse du retour la semaine suivante pour la récupération du questionnaire, ont été couteuses en temps et en énergie, mais c'est la méthode qui s'est avérée être la plus efficace pour le recueil de données. Nous avons ainsi sollicité environ 500 artisans, 170 questionnaires ont pu être récupérés (34%). Au final, nous avons pu utiliser 153 correctement renseignés (31% des questionnaires distribués).

Le temps de passation s'est révélé très variable. En moyenne, d'après ce que les interrogés nous ont confié en rendant le questionnaire, nous estimons le temps passé à répondre à 40 minutes.

#### **4.2 Population**

La population des répondants au questionnaire se compose de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées, 100 hommes et 53 femmes âgés de 24 à 64 ans (âge moyen : 44,44 ans), répartis dans les 4 principaux secteurs de métiers - Services (45,1%), métiers de bouche (28,1%), bâtiment (19,6%), mécanique (7,2%). La plupart d'entre eux accueillent actuellement ou ont formé par le passé un apprenti (78,4%). Une minorité déclare avoir plus d'un apprenti actuellement en formation (21,6%). Ils préparent tous leurs apprentis au CAP ou au BEP (niveau V). Conformément aux spécificités largement connues de ce public, les artisans rencontrés ont majoritairement un niveau CAP-BEP (73,9%). Ils sont 26,1% à avoir un niveau bac/études supérieures. Ils sont dans leur grande majorité, patrons (92, 8%) de leur entreprise qui emploie moins de 4 salariés (70,6% des MA ont entre 0 et 3 salariés). Ces proportions sont typiquement celles du portrait de l'artisanat en France. Enfin, la moitié de la population a connu une ou plusieurs ruptures de contrat (50,3%), l'autre moitié n'a jamais été confrontée à cette situation (49%).

#### **4.3 Stratégie d'analyse**

En ce qui concerne la stratégie d'analyse des résultats, différents types d'analyses statistiques (univariée de type Khi2 ou analyse de la variance) ont été utilisés en fonction du statut des indicateurs et de la nature des variables étudiées.

Les questions relatives aux pratiques tutorales ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une démarche d'analyse multivariée fondée sur la réalisation d'abord d'une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard, Pras et Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

**Une première étape d'analyse en composante multiple (ACM)** a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination. Elle a ainsi permis de structurer nos données. Pour cette analyse, les données manquantes ont été remplacées par le mode. Après avoir examiné les valeurs propres (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels (Evrard et al., 2003), nous avons retenu les 2 premiers axes dégagés de cette analyse. Les deux axes de l'ACFM ont donc été standardisés au cours de la classification.

**Une seconde étape** consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes. Nous avons réalisé une classification hiérarchique ascendante (CHA) (Evrard et al., 2003) à partir d'un

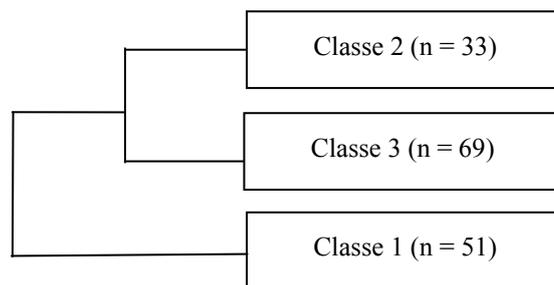
ensemble de 41 variables actives<sup>42</sup> (pratiques déclarées de MA). Ce type d'analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Pour réaliser la CHA, nous avons opté pour la méthode de Ward qui « cherche à obtenir à chaque pas un minimum local de l'inertie intraclasse donc un maximum de l'inertie interclasse » (Saporta, 1990, p. 256). Au départ chaque observation constitue une classe. Les classes les plus proches, selon le critère de Ward, sont ensuite fusionnées jusqu'à obtenir qu'une seule classe. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard et al., 2003).

Pour décrire les classes issues de la CHA, nous opérons un croisement des variables initiales avec les trois classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du  $\chi^2$  de Pearson (Kinneer & Gray, 2005) entre chacune des 41 variables initiales et la variable de classification (trois modalités) ont été réalisés. Sur ces 41 variables, 27 ont été retenues pour l'efficacité de la fonction discriminante dans la production de différences significatives parmi les modalités de pratiques de maître d'apprentissage (tableau 1). Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinneer et Gray, 2005, p. 363).

Nous présentons dans un premier temps les résultats de cette analyse multivariée qui nous ont permis de dégager trois profils différenciés de pratiques tutorales. Puis dans un second temps nous étudierons l'existence d'un lien entre les trois classes de pratiques et l'expérience de la rupture de contrat d'apprentissage.

## 5. Résultats

Le but de cette analyse multivariée est de repérer au sein de la population des 153 maîtres d'apprentissage un nombre restreint de formes d'exercice de la fonction tutorale. Nous ne cherchons pas ici à refléter la réalité, à partir des effectifs observés de chaque classe, mais à identifier et caractériser différents profils-types renvoyant chacun à un ensemble de pratiques tutorales déclarées spécifique.



**Figure 1.** Dendrogramme des caractéristiques liées aux pratiques tutorales

L'AD montre qu'une partition en trois classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (79,1% d'entre elles sont correctement classées). En analysant le dendrogramme nous avons retenu 3 classes. La répartition finale des effectifs est de 33,3% (n=51) dans la classe 1, 21,6% (n=33) dans la classe 2 et 45,1% (n=69) dans la classe 3.

### 5.0. Des pratiques tutorales hétérogènes

<sup>42</sup> Sur les 47 items relatifs aux pratiques tutorales, 6 n'ont pas été retenus après l'examen de la forme de distribution des données : la majorité des sujets donne la même réponse (« souvent » ou « toujours »). 95 % des MA organisent les tâches de l'apprenti en fonction de son niveau de compétence ; 92 % des MA initient l'apprenti aux conditions de travail contraignantes pour qu'il connaisse toutes les facettes du métier, le bon comme le mauvais ; 95,5% des MA font travailler l'apprenti en leur présence, sous leur surveillance ; 90 % des MA discutent de ses résultats scolaires avec l'apprenti après avoir reçu ses relevés de notes ; 92,8% des MA expliquent à l'apprenti comment il doit se comporter avec la clientèle (la politesse etc.) ; 91 % des MA consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

La classe 1 (n = 51 ; 33,3%), intitulée : « Pratiques centrées sur la coopération avec le CFA et sur la transmission des valeurs de la tradition artisanale » se distingue par la surreprésentation du nombre de réponses « toujours » pour 25 des 27 variables retenues parmi les modalités de pratiques tutorales.

La classe 2 (n = 33 ; 21,6%), intitulée « Pratiques centrées sur la relation à l'apprenti » surprend d'abord par son opposition avec la classe 1 : là où réponses toujours sont surreprésentées dans la classe 1, la classe 2 se spécifie par des réponses tout aussi systématiques « Jamais », sauf pour deux modalités de pratique : une rencontre quotidienne avec l'apprenti (« Tous les jours »), et des discussions (« toujours ») avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation.

La classe 3 (n = 69 ; 45,1%), intitulée : « Pratiques centrées sur l'évaluation de l'apprenti (comportement et formation) et l'organisation de l'apprentissage en entreprise » rassemble le plus grand nombre de sujets. Les pratiques de cette classe sont plus difficiles à caractériser que celles des autres classes, car elles apparaissent moins systématisées (surreprésentation des réponses « Souvent » ou « Rarement »).

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X <sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
<b>Pratiques visant à établir une relation avec le CFA</b>				
Participer à l'évaluation de l'apprenti pour l'obtention du diplôme	<b>Toujours</b> 19,0*	<b>Jamais</b> 8,0*	<b>Souvent</b> 16,4*	81,742 <0.000
Participer aux réunions de MA organisées par le CFA	<b>Toujours</b> 13,0*	<b>Jamais</b> 17,1*	<b>Rarement</b> : 6,9* <b>souvent</b> : 5,5*	74,004 <0.000
Aller au CFA rencontrer les formateurs	<b>Toujours</b> 12,3*	<b>Jamais</b> 15,3*	<b>Rarement</b> : 6,7* <b>souvent</b> : 6,9*	73,671 <0.000
En cas de difficulté avec l'apprenti, vous appelez le CFA	<b>Toujours</b> 20,3*	<b>Jamais</b> 8,3*	<b>Rarement</b> : 5,7* <b>Souvent</b> : 6,9*	70,699 <0.000
Téléphoner au CFA pour s'informer sur la formation	<b>Souvent/toujours</b> 8,3*	<b>Jamais</b> 16,1*	<b>Rarement</b> 10,8*	56,124 <0.000
Les formateurs viennent en entreprise pour vous rencontrer	<b>Toujours</b> 9,3*	<b>Jamais</b> 11,0*	<b>Souvent</b> 7,8*	47,180 <0.000
Appeler le CFA en cas d'absence de l'apprenti	<b>Toujours</b> 15,7*	<b>Jamais</b> 5,5*	<b>Souvent</b> 10,8*	44,440 <0.000
<b>Pratiques visant à tenir compte de la formation dispensées par le CFA</b>				
Discuter avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA	<b>Toujours</b> 21,0*	<b>Jamais/rarement</b> 8,5*	<b>Souvent</b> 18,2*	84,454 <0.000
Se tenir informé du comportement de l'apprenti au CFA	<b>Toujours</b> 21,3*	<b>Jamais/rarement</b> 9,9*	<b>Souvent</b> 12,8*	70,128 <0.000
Tâches en entreprise organisées en fonction du référentiel du CFA	<b>Toujours</b> 11,3*	<b>Jamais</b> 10,4*	<b>Souvent</b> 9,5*	58,087 <0.000
Consultation des cours du CFA avec l'apprenti	<b>Toujours</b> 8,0*	<b>Jamais</b> 10,0*	<b>Rarement</b> : 4,6* <b>Souvent</b> : 4,9*	49,232 <0.000

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 1.** Description de la typologie des pratiques de relation avec le CFA

Comparativement aux deux classes 2 et 3 (réponses « Jamais » ou « Rarement »), on observe une surreprésentation des pratiques visant à établir une relation avec le CFA dans la classe 1: pratiques de participation aux réunions de MA avec le CFA, de prise d'information auprès du CFA au sujet de la formation au CFA, de consultation des cours du CFA avec l'apprenti, et d'aménagement du temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. Non seulement, ces MA tiennent compte de l'enseignement dispensé par le CFA pour organiser la formation de l'apprenti dans l'entreprise mais ils se tiennent aussi à la disposition du CFA, n'hésitent pas à se déplacer ou à le contacter pour discuter du comportement du jeune au sein de l'entreprise et/ou du CFA.

Les pratiques de la classe 2 se caractérisent par une surreprésentation de l'absence d'initiative visant à entretenir une relation avec le CFA. Les artisans qui relèvent de ce profil semblent se contenter de consulter le

livret d'apprentissage<sup>43</sup> de l'apprenti sans véritablement chercher à s'informer davantage. Ils ne discutent pas avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA, ne consultent pas ses cours, ne se tiennent pas informés de son comportement et n'organisent jamais sa formation en fonction du référentiel du CFA. Le CFA n'est pas envisagé comme un partenaire susceptible de contribuer à l'organisation de la formation de l'apprenti en entreprise.

Dans la classe 3, les entreprises reçoivent « souvent » les formateurs du CFA, mais les déplacements des entreprises vers les CFA sont « rares ». Des bilans réguliers sont faits avec le jeune, et l'on note des discussions apprenti/MA autour des activités réalisées au CFA. L'organisation des tâches de l'apprenti se fait « souvent » en fonction du référentiel de l'école, mais il y a rarement de demandes d'informations sur la formation et peu de participation aux réunions de MA organisées par le CFA. Les pratiques d'évaluation de l'apprenti pour l'obtention de son diplôme sont par contre bien représentées. S'informer du comportement du jeune à l'école et signaler son absence éventuelle sont aussi des pratiques surreprésentées.

Les modes de relation avec le CFA apparaissent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA. A la différence du profil de la classe 1, il s'agit d'une forme de relation école/entreprise plus pragmatique, mise en œuvre dans la mesure où si elle sert directement à l'apprentissage du métier au sein de l'entreprise.

<i>Items</i>	<b>Classe 1</b> N=51(33,3%)	<b>Classe 2</b> N=33 (21,6%)	<b>Classe 3</b> N=69(45,1%)	<b>X<sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.</b>
<b>Pratiques de recrutement</b>				
Entretien avec les parents	<b>Toujours</b> 8,3*	<b>Jamais-rarement</b> 7,5*	ND	22,122 <0.000
Demande de bulletins scolaires	<b>Toujours</b> 6,0*	<b>Jamais</b> 8,5*	<b>Souvent</b> 3,6*	19,942 <0.003
Demande de CV	<b>Toujours</b> 7,0*	<b>Jamais</b> 3,3*	<b>Rarement</b> 6,1*	15,501 <0.017

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 2.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant le recrutement

Plusieurs pratiques relatives à l'organisation du recrutement des apprentis différencient les MA. La classe 1 se distingue des deux autres par une formalisation des pratiques de recrutement. Dans ce profil, les MA demandent systématiquement à rencontrer la famille du jeune qu'ils reconnaissent ainsi comme un des acteurs impliqués dans la formation du jeune. Ils fondent leur décision de recrutement sur la base d'un dossier de candidature qui contient des informations relatives au niveau scolaire du jeune.

Dans la classe 2, le dossier écrit (CV, bulletin scolaire) n'est plutôt « jamais » demandé, et les parents au moment de l'entretien sont rarement ou jamais présents. La famille ne semble pas être envisagée comme un partenaire avec lequel il importe de coopérer dans le système de formation en alternance (entreprise, CFA, jeune, famille). Elle est tenue relativement éloignée.

Si l'entretien avec les parents n'est pas discriminant dans la classe 3, les MA de ce profil exigent plus souvent les bulletins scolaires de l'apprenti qu'un curriculum vitae. Le niveau de compétence scolaire du jeune semble pour eux constituer un critère de recrutement important.

<sup>43</sup> 91 % des MA de notre échantillon consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X <sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
<b>Pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise</b>				
Sensibiliser le jeune aux risques inhérents au métier	<b>Toujours</b> 13,7*	ND	<b>Souvent</b> 8,1*	26,750 <0.000
Apprendre à l'apprenti à se rendre utile (tâches annexes)	<b>Toujours</b> 7,3*	ND	<b>Souvent</b> 12,3*	18,634 0.001
Activités d'accueil, réception, contact clientèle confiées à l'apprenti	<b>Toujours</b> 6,3*	<b>Jamais</b> 4,6*	<b>Souvent</b> 6,4*	14,184 <0.028

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 3.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise

Dans la classe 1, les tâches annexes et/ou d'intérêt secondaire sont « toujours » confiées au jeune, « souvent » pour la classe 3. Pour la plupart des artisans, les tâches annexes (balayer, ranger, porter, etc.) font partie intégrante de l'apprentissage du métier. Elles en constituent une de ses multiples facettes. Parmi les causes de rupture, Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) ont montré que certains MA ont des difficultés pour organiser la progression de la formation de l'apprenti et ont tendance à ne lui confier que de tâches de ce type au risque de le considérer comme une « aide d'appoint », « bon marché », sans tenir compte des enjeux de sa formation. Elles décrivent ainsi une catégorie de ruptures provoquées par des jeunes très mobilisés par leur formation et soucieux de se doter des meilleures conditions d'apprentissage possibles.

La classe 2 se distingue des deux autres par le fait que les activités d'accueil, de réception, et de contact clientèle ne sont « jamais » confiées à l'apprenti.

Au contraire, aussi bien dans la classe 1 que dans la classe 3, l'apprenti est confronté à la clientèle. Il se voit confier des activités d'accueil et de réception. De la même façon, il est sensibilisé aux risques inhérents au métier. Il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X <sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
<b>Pratiques de transmission des valeurs de l'artisanat</b>				
Montrer œuvres et ouvrages réalisés par des artisans à l'apprenti	<b>Toujours</b> 11,0*	<b>Jamais</b> 2,3*	<b>Rarement</b> 6,0*	15,513 <0.004

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 4.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la transmission des valeurs de l'artisanat

Une autre facette du métier est abordée dans le cadre des pratiques du profil de la classe 1. Ici, on montre des œuvres et des ouvrages représentatifs de ce qui peut être réalisés dans le cadre du métier. Il s'agit de donner l'exemple, de transmettre l'amour du « travail bien fait », les valeurs et les traditions de l'artisanat. Cette pratique n'est par contre pas mise en œuvre dans les deux autres profils.

<i>Items</i>	<b>Classe 1</b> N=51(33,3%)	<b>Classe 2</b> N=33 (21,6%)	<b>Classe 3</b> N=69(45,1%)	<b>X<sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.</b>
<b>Pratiques de formation personnelle du MA</b>				
Lire des revues et informations envoyées par la Chambre de Métier	<b>Toujours</b> 23,7*/92,1%	<b>Jamais/rarement</b> 13,7*/60,6%	<b>Souvent</b> 17,6*/60,8%	102,552 <0.000
Lire des articles consacrés au rôle du MA	<b>Souvent/toujours</b> 12,0*/58,8%	<b>Jamais</b> 12,6*/63,6%	<b>Rarement</b> 5,0*/47,8%	46,658 <0.000

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 5.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la formation personnelle du MA

Tous les MA ne semblent pas utiliser des pratiques d'auto-formation, en particulier en ce qui concerne leur fonction de tuteur. L'item « Lire des articles consacrés au rôle du maître d'apprentissage » est la dimension la plus discriminante entre les profils. La valeur de son Khi-deux est la plus élevée.

« Lire des revues et notes d'informations envoyées par la Chambre des métiers » est très caractéristique de la classe 1. Il témoigne ici encore de l'engagement de ce profil dans l'alternance et la prise en compte d'autres partenaires impliqués dans la gestion et l'organisation de l'apprentissage. Ces artisans font attention aux productions des organismes qui les représentent. Ils sont à cœur de se tenir informé des conditions d'exercice de leur profession. On peut, peut-être aussi y voir, l'indice d'un type de rapport à l'écrit spécifique, en tous les cas différent de celui de la classe 2 qui indique ne jamais lire ces documents. Est-ce à dire que ce profil partagerait le désamour pour tout ce qui se rapporte à la forme scolaire décrit par Ramé et Ramé (1995) ? Concernant la classe 3, nous observons que les pratiques de lecture concernent les informations envoyées par la chambre de métiers, mais pas les articles consacrés au rôle du maître d'apprentissage : autre indice d'une pratique orientée par une visée plus professionnaliste que formative ?

<i>Items</i>	<b>Classe 1</b> N=51(33,3%)	<b>Classe 2</b> N=33 (21,6%)	<b>Classe 3</b> N=69(45,1%)	<b>X<sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.</b>
<b>Pratiques d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise</b>				
Le MA fait un bilan régulier avec le jeune	<b>Toujours</b> 19,3*	<b>Jamais/rarement</b> 11,4*	<b>Souvent</b> 15,3*	78,551 <0.000
Faire lire des revues techniques à l'apprenti	<b>Toujours</b> 10,6*	<b>Jamais/rarement</b> 6,1*	<b>Souvent</b> 5,9*	43,670 <0.000
Aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA	<b>Toujours</b> 9,3*	<b>Jamais</b> 9,0*	<b>Rarement</b> 9,6*	43,134 <0.000
Dégager du temps pour la formation de l'apprenti	<b>Toujours</b> 14,7*	<b>Jamais</b> 4,0*	<b>Souvent</b> 8,7*	36,172 <0.000

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 6.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise

On observe encore pour ce thème la répartition classique dans cette typologie des pratiques, des réponses « toujours » pour la classe 1, jamais/rarement pour la classe 2, et souvent pour la classe 3. Ainsi, si les deux profils 1 et 3 peuvent être discriminés, il s'agit la plupart du temps d'une différence dans le caractère systématique de la mise en œuvre de certaines pratiques (toujours / souvent). Néanmoins, en ce qui concerne l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise, l'item « aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA » tranche. Cette pratique est rarement mise en œuvre dans le profil 3. On retrouve ici le clivage déjà repéré à propos de la nature des relations entretenues avec le CFA. L'enseignement théorique dispensé par le CFA ne semble pas être repris pour être approfondi dans le contexte de formation offert par l'entreprise. La totalité du temps de formation en entreprise est consacré au travail sans offrir l'opportunité au jeune d'être accompagné pour faciliter sa réussite au CFA.

De la même manière, dans la classe 2, le temps de travail n'est jamais aménagé au bénéfice de la formation du jeune, mais la modalité de réponse « rarement » est introduite concernant le fait de faire un bilan avec le jeune sur sa formation et de lui demander de lire des revues technique : un indice indiquant un intérêt pour la formation du jeune ?

Items	Classe 1 N=51(33,3%)	Classe 2 N=33 (21,6%)	Classe 3 N=69(45,1%)	X <sup>2</sup> : Valeur Sig.Asym.
<b>Pratiques de construction d'une relation de proximité avec l'apprenti et/ou prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti</b>				
Avoir des contacts avec les parents de l'apprenti	Toujours 14,0*	Jamais/rarement 7,0*	Souvent 9,9*	43,253 <0.000
Discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation	ND	Toujours 4,3*	Souvent 6,9*	13,250 <0.010

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) -  
ND : non déterminant

**Tableau 7.** Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti

La première modalité de réponse « toujours » apparaît ici pour la première et l'unique fois dans la classe 2. Il est assez remarquable que l'item concerne précisément « le rien à voir avec la formation ». Il nous indique *a minima* un intérêt du MA pour l'apprenti, ou du moins la prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti. Nous faisons l'hypothèse que ces pratiques décrites dans la classe 2 pourraient témoigner d'un mode d'exercice de la fonction tutorale qui vise avant tout la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti.

Concernant la classe 1, apparaît également pour la première fois un item non discriminant : compte tenu des particularités que nous avons observées pour cette classe de pratiques tutorales engagées dans une coopération avec les autres partenaires de l'alternance (parents et CFA) centrée sur l'organisation de la formation du jeune (voir tableaux 1, 2, 3, 4, 5 et 6), on constate que « discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation » est une pratique de socialisation qui ne spécifie pas cette classe.

### **5.1. Expliquer la rupture de contrat d'apprentissage : l'importance du rapport à la fonction de maître d'apprentissage**

Notre population est composée pour moitié de MA qui ont déjà été confronté à une situation de rupture de contrat.

Nous souhaitons dans le cadre de cette recherche repérer un lien éventuel entre certaines formes de pratiques de coopération avec le CFA et la rupture de contrat d'apprentissage. Contrairement à nos hypothèses, nos résultats montrent qu'il n'existe pas de lien entre les modes de relation avec le CFA et l'abandon de la formation. Aucun des profils-types de pratiques construit dans l'analyse précédente n'est significativement lié à cette dimension. Les maîtres d'apprentissage qui coopèrent avec le CFA n'ont pas connu moins de ruptures de contrat que ceux qui n'entretiennent pas de relation avec le CFA.

Néanmoins, nos analyses univariées permettent de repérer l'influence d'autres facteurs sur les ruptures de contrat.

	Rupture de contrat NON	Rupture de contrat OUI	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
Vous organisez un entretien d'embauche avec l'apprenti	Souvent 4,2* Toujours 1,1*	Jamais / rarement 5,3*	7,024 <0.030
Vous déléguez le rôle de MA à un salarié de l'entreprise	Jamais 7,3*	Rarement 4,1* Souvent/toujours 3,2*	6,407 <0.041
En cas d'absence injustifiée de l'apprenti, vous appelez le CFA	Souvent 5,2* Jamais 2,1*	Rarement 5,7* Toujours 1,6*	7,950 <0.047

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 8.** *Les pratiques tutorales et la rupture de contrat d'apprentissage*

En ce qui concerne les pratiques tutorales, seules trois variables sur quarante-et-une sont significatives : le fait d'organiser souvent un entretien d'embauche avec l'apprenti, le fait de ne jamais déléguer son rôle de MA à un salarié et d'appeler souvent le CFA en cas d'absence injustifiée de l'apprenti, sont des pratiques caractéristiques des MA qui n'ont pas connu de rupture de contrat.

Nous retrouvons ici un résultat déjà mis en évidence par Moreau (2003) qui a montré que la pratique de délégation de la fonction de MA alimentaient les critiques formulées par beaucoup des apprentis à l'endroit de leur MA.

Si la nature des pratiques tutorales ne semble pas véritablement permettre d'expliquer la genèse de la rupture de contrat, d'autres dimensions sont plus heuristiques.

	Rupture de contrat NON	Rupture de contrat OUI	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
<b>Expérience de la fonction de tuteur</b>			
Nombre d'apprentis formés	De 1 à 5 8,3*	Plus de 10 5,4* De 6 à 10 2,9*	8,144 <0.017
Durée de l'expérience de la fonction de maître d'apprentissage	Entre 0 et 5 ans 7,1*	Plus de 10 ans 5,7* De 6 à 10 ans 1,4*	7,331 <0.026
Nombre d'apprentis accueillis dans l'entreprise au moment de l'enquête	0 apprenti 6,8*	2 apprentis et/ou plus 4,3* 1 apprenti 2,5*	6,393 <0.041

\* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

**Tableau 9.** *L'expérience de la fonction de tuteur et la rupture de contrat*

Sans surprise, l'expérience de la rupture est liée aux nombres d'années d'exercice de la fonction de tuteur et au nombre d'apprentis formés.

<b>Représentation des difficultés/facilités de la fonction de tuteur</b>			
<b>Est-il facile ou difficile :</b>			
	<b>Rupture de contrat NON</b>	<b>Rupture de contrat OUI</b>	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
d'obtenir que l'apprenti ait une tenue et une apparence correcte ?	Facile 6,0* Très facile 2,0*	Difficile 8,0*	8,660 <0,013
d'obtenir de l'apprenti qu'il se comporte correctement vis-à-vis de la clientèle ?	Facile 5,5*	Difficile 5,5*	4,719 <0,030
de gérer les relations avec la famille du jeune ?	Facile 6,3*	Difficile 6,3*	4,494 <0,034
d'adapter vos attentes au niveau scolaire très faible de l'apprenti ?	Facile 4,4*	Très difficile : 4,9*	8,348 <0,015
Avez-vous déjà eu envie d'abandonner votre fonction de maître d'apprentissage ?	Jamais 8,3*	Souvent : 6,7* Rarement : 1,6*	10,074 <0,006

**Tableau 10.** Représentation des difficultés/facilités de la fonction de tuteur et rupture de contrat

La rupture va de pair avec des difficultés dans l'exercice de la fonction de tuteur, notamment des problèmes liés au comportement des jeunes, au niveau scolaire des apprentis, à la gestion des relations avec la famille, et au fait d'avoir envisagé d'abandonner la fonction de tuteur.

<b>Représentation de la relation apprenti/maître d'apprentissage</b>			
C'est une relation qui ressemble à celle entre un formateur et son élève	D'accord 5,0*	Pas d'accord 5,0*	4,391 <0,036
<b>Représentation du niveau de compétences cognitives des apprentis</b>			
Les apprentis sur le terrain ont du mal à retenir ce qu'on leur dit	Pas d'accord 8,2*	D'accord : 4,3* Tout à fait d'accord 3,9*	9,257 <0,010
Les apprentis ont un niveau scolaire plutôt bas	Pas d'accord 7,6*	Tout à fait d'accord 5,9* D'accord 1,7*	10,242 <0,006

**Tableau 11.** Représentation des apprentis et de la relation apprenti/MA et rupture de contrat

Concernant la relation apprenti/maître d'apprentissage, c'est l'accord ou le désaccord quant au fait de se considérer comme un formateur confronté à un élève qui discrimine le groupe rupture du groupe non-rupture. Tous les maîtres d'apprentissage ne se considèrent pas comme des formateurs. Au final, il semble que le fait d'avoir une représentation péjorative du niveau de compétences cognitives de l'apprenti soit véritablement la seule dimension psychologique explicative qu'il nous a été possible d'identifier dans le cadre de cette étude extensive.

## 6. Discussion-Conclusion

L'entreprise est devenue un acteur de la sphère sociale de plus en plus sollicité en matière de formation. Dans ce cadre de nombreux intervenants et en particulier les maîtres d'apprentissage sont amenés à travailler de concert et à se mobiliser au sein de communauté et de réseaux de plus en plus larges. Pour autant, nos analyses montrent que la mise en œuvre d'une « alliance éducative » (Blaya et al., 2001) concertée ne va pas de soi.

Nous avons ainsi montré l'existence de modes très différents d'exercice de la fonction de tuteur. Nous avons identifié trois profils de pratiques tutorales. Le premier se spécifie par l'absence de contacts avec le CFA (classe 2) et le développement d'une relation uniquement centrée sur l'apprenti. Au contraire, les deux autres profils sont en lien avec le CFA, mais entretiennent avec lui un mode de relation différent. La forme de relation de la classe 3 pourrait être qualifiée de « pragmatique », puisqu'elle a pour objectif la vérification du comportement de l'apprenti au CFA sans véritable partenariat avec l'établissement. Les déplacements du MA au CFA et la participation aux réunions de MA sont rares. Au contraire, dans la classe 1, les pratiques de coopération avec le CFA sont mises en avant. L'engagement dans l'alternance spécifie cette classe, avec une participation active (« toujours ») des MA aux réunions organisées par le CFA, la prise en compte des enseignements dispensés par le CFA pour l'organisation de la formation du jeune, l'aménagement du temps de travail de celui-ci qui vise à favoriser la réussite de la formation théorique apportée par l'école. Si nous retrouvons certains types de pratiques souvent décrites dans la littérature comme « spontanées, improvisées » (Kunégel, 2011), nos analyses montrent la nécessité de sortir d'une représentation dichotomique qui opposeraient des bonnes et des mauvaises pratiques ou encore des pratiques « informelles » qu'il conviendrait de structurer (Geay, 1998, 2007) à des pratiques formalisées inscrites dans un dispositif curriculaire. Il convient d'adopter une lecture en positif qui s'attache à repérer les mobiles de l'activité qui aboutissent certes à des modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage qui se donnent à voir comme approximatifs mais qui sont en fait le résultat d'un développement complexe de l'activité d'un sujet confronté aux enjeux et paradoxes de sa fonction.

Au final, nos résultats confirment que l'alliance école/entreprise n'est pas une évidence et est souvent difficile à établir. Ils montrent l'existence d'une « collaboration minimale qui, dans de nombreux cas, se réduit à une juxtaposition entre une formation théorique et technique à l'école et des apprentissages pratiques sur le lieu de travail » (Veillard, 2009, p. 125). Plusieurs explications peuvent être avancées à ce propos. Souvent les partenaires potentiels ne partagent pas la même vision de la formation et n'arrivent pas à établir des partenariats significatifs et durables. Ainsi, les entreprises entretiennent avec l'école des rapports diversifiés, à géométrie plutôt variable (Mazalon et Landry, 1998 ; Moreau, 2003 ; Ramé et Ramé, 1995). Pour Agulhon (2002, p.152), « l'alternance ne correspond pas à la culture des entreprises, ni aux modes de régulation du marché du travail, elle a du mal à s'instituer et entraîne des effets pervers déjà énoncés et dénoncés : sélection des jeunes sur leur niveau, leur statut ou la renommée de leur établissement, usage abusif d'une main d'œuvre d'appoint et report des embauches sur contrat ordinaire. Elle ne peut être isolée, analysée en soi et pour soi, car elle s'inscrit dans des politiques de gestion de main-d'œuvre qui procèdent de négociations conflictuelles ».

A l'encontre de notre hypothèse, nos analyses n'ont pas permis d'établir que la mise en œuvre de pratiques de coopération avec le CFA pouvait être liée à une expérience limitée de la rupture de contrat d'apprentissage. Ce résultat peut apparaître au premier abord quelque peu paradoxal. En effet, dans le champ des sciences de l'éducation, plusieurs études (Astier, 2007 ; Denoyel, 2005, 2007 ; Geay, 2007 ; Kunégel, 2007, 2009, 2011 ; Orly et Cuvillier, 2007) montrent que l'efficacité didactique de l'alternance est soumise à une organisation pédagogique spécifique : « Seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratiques, des espaces de médiation professionnelle, des bilans d'expériences, un pistage des organisateurs de l'action, une mise en écriture, une éducation des choix, des contrats d'objectifs peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages » (Fernagu-Oudet, 2007, p. 9). Ainsi, pour ces auteurs, la réussite de la formation par alternance apparaît très dépendante de la qualité de la relation entre le tuteur, l'apprenant et l'ensemble des partenaires (formateurs, autres salariés...) impliqués dans la formation.

Il nous semble ici nécessaire de distinguer la question des conditions nécessaires à la transmission et à l'apprentissage du savoir dans le cadre de l'alternance de celle de la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage qui ne relève pas de la même dynamique. Nous avons par exemple déjà montré que les processus à l'œuvre dans la rupture de contrat d'apprentissage différaient de ceux susceptibles de contribuer à l'échec à l'examen des apprentis (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur et Favreau, 2013).

Si la mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques semble indispensable à ce qu'une transmission du savoir opère dans le cadre de l'alternance, il semble que dans le cas de la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage, elles jouent un rôle moins déterminant. Ainsi, Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) ont montré que la qualité de la relation entre le maître d'apprentissage et l'apprenti est essentielle pour sécuriser les parcours de formation des apprentis en particulier au niveau V.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude centrée sur l'analyse des pratiques déclarées des MA tendent à confirmer ces résultats. Ils montrent à nouveau que l'existence d'un rapport difficile à la fonction du tuteur et une représentation relativement négative des apprentis est un élément qui caractérise souvent les MA qui ont été confrontés à des ruptures de contrat. Ils insistent ainsi avant tout sur les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur relation avec des apprentis dont ils critiquent à la fois l'attitude, le comportement et le niveau scolaire.

Le dialogue qui se noue entre le jeune et l'adulte en charge de sa formation a plusieurs fonctions. Il permet tout à la fois de donner un sens à l'activité de l'apprenti, de l'associer à l'ensemble du processus de production et de le reconnaître comme partie prenante de l'entreprise. Il ouvre aussi un espace de sociabilité qui permet de se sentir reconnu et exister dans le désir d'un autre qui se soucie de soi. Ces dimensions apparaissent fondamentales. Elles témoignent des enjeux identitaires de la relation au maître d'apprentissage ou aux formateurs de CFA. Il ne suffit pas d'organiser, dans le cadre de l'entreprise ou du CFA, des conditions de formation satisfaisantes sur le plan pédagogique pour susciter la mobilisation de l'apprenti et la possibilité pour lui de franchir les obstacles qui l'attendent. Il faut encore que l'apprenti puisse s'identifier à l'adulte qui l'accompagne, lui faire confiance, et compter pour lui. Certains adultes, capables par leur présence au côté du jeune, de l'accompagner dans l'invention d'une réponse singulière à l'énigme de son existence, peuvent devenir des véritables points d'appui. Ils peuvent être ce « point d'où » l'apprenti de CAP se voit lui-même sous un jour différent, non plus comme un « zéro » pointé du doigt, mais comme un sujet à part entière.

Il conviendrait dans une autre étape de la recherche d'examiner les liens susceptibles d'exister entre les mobiles à l'origine de l'engagement dans la fonction de maître d'apprentissage. Nos résultats indiquent d'ores et déjà que les actions et opérations mises en œuvre par les tuteurs peuvent relever d'objectifs différents qui ne renvoient pas à la même représentation de ce qui doit être la formation d'un apprenti et n'accordent pas la même place à l'intervention des différents partenaires impliqués dans l'alternance.

Dans un contexte social où la professionnalisation et la formation des maîtres d'apprentissage sont devenues des questions prioritaires, il apparaît primordial de développer les recherches visant l'analyse des pratiques qui au sein des entreprises organisent la socialisation professionnelle des apprentis. Néanmoins, notre étude montre la nécessité de ne pas s'intéresser uniquement à la pertinence des pratiques pédagogiques ou de socialisation mises en œuvre par les MA mais bien d'ouvrir la réflexion sur la manière de sensibiliser l'ensemble des partenaires à la problématique adolescente et aux particularités de la relation apprenti/maître d'apprentissage. La participation des maîtres d'apprentissage à la formation des apprentis ne peut être réduite à une « course à la bonne pratique » sans risquer de rater les véritables enjeux de l'alliance à construire entre le jeune et les adultes en charge de sa formation.

## 7. Références Bibliographiques

- Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et Formation*, 22, 21-34.
- Agulhon, C. (2002). Les incidences socioéconomiques de l'alternance. Dans G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'état et la formation des jeunes* (p. 141-152). Paris, France : La Dispute.
- Arrighi, J. (2006). *Points de vue sur l'apprentissage - Quels secteurs recrutent des apprentis et à quel niveau de formation?* Synthèses des interventions au séminaire organisé par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance le 28 novembre 2006. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://media.education.gouv.fr/file/97/0/20970.pdf>
- Astier, P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Education Permanente*, 172(3), 61-72.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration approches scolaires et communautaires. *Education et Francophonie*, 39(2), 227-249.
- Capdevielle-Mougribas, V. & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011 (pp. 281-296). Dans G. Brucy, F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Capdevielle-Mougribas, V. & de Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative*, 29(2), 134-159.
- Capdevielle, V., Prêteur, Y., & Favreau, C. (2013). Lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification : mythes et réalités de la formation professionnelle initiale de niveau V. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(1), 103-126.

- Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref, Céreq*, 272. Récupéré le 26 novembre 2013 du site du Céreq : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Contrat-d-apprentissage-les-raisons-de-la-rupture>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment. *Pratiques psychologiques*, 14(2), 147-160.
- DARES (2012). *Les apprentis. Repères et références statistiques*. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : [http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis\\_223388.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis_223388.pdf)
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education permanente*, 163 (2), 81-88.
- Denoyel, N. (2007). Table ronde : de l'alternance aux alternances. *Education permanente*, 173(2), 11-24.
- Evrard, Y., Pras, B. & Roux, E. (2003). *Market : études et recherche en marketing*. Paris, France : Dunod.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education permanente*, 172(1), 5-14.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education permanente*, 173(2), 5-9.
- Geay, A. (1998). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Formation & Territoire*, 2, 17-19.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*, 172(1), 27-38.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). London, Angleterre : Sage.
- Imdorf, C., Granato, M., Moreau, G. & Waardenburg, G. (2010). Editorial : Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany - Perspectives for Sociological Research. *Swiss Journal of Sociology*, 36 (1), 5-10.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Kunégel, P. (2007). Que font les tuteurs? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Education permanente*, 173(2), 109-119.
- Kunégel, P. (2009). Pratiques tutorales : l'exemple des maîtres d'apprentissage dans les entreprises artisanales. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : [http://www.esen.education.fr/fileadmin/user\\_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/09-10/kunegel/medias/kunegel\\_p\\_tuteur.pdf](http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/09-10/kunegel/medias/kunegel_p_tuteur.pdf)
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situations de travail*. Paris, France : L'Harmattan.
- Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne, Suisse : Antipodes.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France : Editions sociales.
- Malglaive, G. (1996). Apprentissage. Une autre formation pour d'autres ingénieurs. *Formation Emploi*, 53, 85-99.
- Mazalon, E. & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris, France : La Dispute.
- Orly, P., & Culliver, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Education permanente*, 172(1), 45-60.
- Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris, France : l'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Romani, C. (2004). Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger. *Note Emploi Formation, 11. Céreq*. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Cereq : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Alternance-s.-Synthese-de-vingt-ans-de-developpement-en-France-et-a-l-etranger>
- Saporta, G. (1990). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris, France : Technip.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris, France : Flammarion.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 125 - 156). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.



---

# Pratiques d'engagements collaboratifs

## Le rôle de la bibliothèque dans un quartier urbain multiethnique en Suède

**Helen Avery**

*Université de Jönköping (Ecole d'Education et de Communication) et Université de Lund (Centre de Langues et de Littérature)*

[Helen.Avery@mellost.lu.se](mailto:Helen.Avery@mellost.lu.se)

---

*RÉSUMÉ. L'article discute des pratiques d'engagement et de développement de littératies menées par un réseau de bibliothèques scolaires et publique intégrées, dans un quartier urbain multiethnique en Suède. La discussion traite en particulier les modalités de collaboration avec l'école, les familles, les associations, les centres de loisirs et autres acteurs du quartier, ainsi que les stratégies mises en place pour prévenir le désengagement scolaire. Le réseau de bibliothèques combine la connexion digitale et la collaboration par communautés de pratique virtuelles, avec un caractère de fort enracinement local, exprimé par son participation dans de nombreuses activités du quartier. La continuité dans les perspectives a permis d'affiner des compétences adaptées au contexte local spécifique et incite à investir dans le long terme, alors que la continuité de personnes a permis d'approfondir les relations collaboratives. La pédagogie inclusive, avec des racines dans l'éducation populaire, focalise la collaboration et l'émancipation, tant individuelle que collective. Plusieurs des activités de la bibliothèque, comme les cercles de lecture, visent l'expression, le travail sur les émotions et la diversité culturelle. Finalement, il ressort que le soutien accordé à toutes les langues du quartier, ainsi que l'utilisation de la multimodalité, favorisent particulièrement l'engagement scolaire des élèves issus de familles migrantes.*

*MOTS CLÉS: bibliothèque scolaire, collaboration, communautés de pratique, réseaux, inclusion, littératies*

---

## 1. Introduction

A une époque où les écarts sociaux semblent de nouveau se creuser en Europe et où la crise alimente des sentiments xénophobes, l'intégration et l'éducation inclusive sont plus urgentes que jamais. Les élèves issus de familles migrantes sont particulièrement exposés à l'échec scolaire. Dans ce contexte, l'expérience pédagogique suédoise - qui a longtemps mis l'accent sur les questions de justice sociale - peut apporter des contributions intéressantes. La présente étude a pour but d'examiner des réseaux de relations collaboratives dans un quartier multiethnique dans la périphérie de Lund, en Suède, ainsi que les conditions de réussite de pratiques d'engagement et de soutien aux jeunes dans ce quartier. Ces pratiques d'engagement seront considérées de la perspective de la bibliothèque de quartier, dont les activités traversent des frontières institutionnelles, et arrivent ainsi à toucher de multiples aspects de la vie de quartier. Les relations entre partenaires divers se combinent et se renforcent mutuellement pour former la trame d'un tissu social local dense et dynamique.

Dans le cas étudié, plusieurs éléments caractéristiques peuvent être discernés. Une caractéristique saillante est la dimension émancipatoire. Elle trace ses origines dans la tradition pédagogique de l'éducation populaire suédoise (Avery, 2012; Gougoulakis et Christie, 2012), et sous-tend le travail de la bibliothèque sur les littératies (Leu, O'Byrne, Zawilinski, McVerry et Everett-Cacopardo, 2009; Fabos, 2008; Street, 2001). La bibliothèque prend ainsi une position de médiatrice et de point de contact entre les résidents et le monde institutionnel, comme entre les sphères d'inclusion et d'exclusion (Stigendal, 2008; Hederén et Larsson, 2012). Cependant, la bibliothèque ne se borne pas au rôle de médiation sociale, mais adopte une démarche proactive (Hansson, 2006) et réflexive.

La confiance est souvent mise en exergue comme facteur clé pour la réussite de collaborations. Martinez-Moyano (2006) souligne en outre l'effet cumulatif des activités communes sur une période de temps. Il faut encore que la confiance de départ soit suffisante pour contrebalancer le risque d'engagement (Huxham, 2003). Il y a rarement une convergence nette des objectifs au départ et tout projet collaboratif entraîne des risques et des coûts considérables. Pour justifier ces coûts et surmonter ce que Huxham appelle « l'inertie collaborative », il faut donc que les avantages soient perçus comme suffisants. Les divergences entre participants peuvent concerner les visions, les cultures professionnelles ou encore les logiques institutionnelles (Austin, 2000).

Des alliances de nature très différente peuvent se constituer autour de l'élève en situation de désengagement ou d'échec (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012). Selon Head (2010), pour réussir, les différents participants doivent s'appropriier le projet collaboratif (shared ownership), dont les objectifs se précisent et se renégocient tout au long d'un processus d'approfondissement. Le modèle de Head suppose toutefois une certaine symétrie dans les rapports de force, une ouverture au dialogue et un libre choix d'engagement. La présente étude propose en outre de comprendre les collaborations dans le quartier comme l'établissement de communautés de pratique locales (Engeström 1987, 2007; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998). L'intérêt d'un tel cadrage est de focaliser la dynamique des activités concrètes plutôt que les divergences initiales entre les participants, et aussi d'admettre la nécessité d'un processus de longue haleine d'apprentissage et d'initiation aux pratiques partagées.

L'étude de cas présentée ici se base sur des observations, des entretiens et des documents. La méthode d'étude de cas (Yin, 1984) a l'avantage de permettre une présentation de résultats qui soit concrète et détaillée, tout en restant suffisamment synthétique pour donner une vue d'ensemble. Une grande importance est accordée dans cette méthodologie au descriptif du contexte local. Des entretiens semi directifs (Kvale et Brinkmann, 2009) ont été réalisés avec deux bibliothécaires et trois responsables de centres de loisirs et d'associations en mai 2012 (un total de cinq heures d'entretiens). Ces entretiens visaient à capter aussi bien l'organisation et le travail avec les élèves, que les réflexions pédagogiques et les stratégies de collaboration. Des observations directes ont été effectuées dans le quartier à trois occasions dans le même mois. Ces données ont été complétées par une analyse des plans d'action locaux des écoles et des bibliothèques et d'autres documents relatifs aux pratiques et modalités de collaboration locale.

La bibliothèque étudiée avait reçu des prix d'excellence. Au même temps elle était située dans un quartier ethniquement et socialement diversifié, et il paraissait intéressant de regarder de plus près sa manière de travailler avec les jeunes. Pour identifier les caractéristiques de pratiques particulièrement propices à l'engagement des élèves de familles migrantes, une comparaison a été faite avec les conclusions à cet égard répertoriées dans des études récentes sur les bibliothèques des régions de Göteborg, Skåne et Östergötland. En outre - partant de l'hypothèse que des pratiques pédagogiques efficaces reposent sur des efforts de développement et d'adaptation continues - l'étude a tenté de cerner les diverses communautés de pratiques (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) au sein desquelles un tel développement ait pu se poursuivre. L'analyse

s'est penchée sur les constellations formelles et informelles qui ont favorisé le développement de compétences professionnelles, les structures organisationnelles, et la gestion de réseaux de collaboration.

## 2. Education pour tous dans une société en mutation

Pendant longtemps, la maîtrise de l'écrit (reposant sur l'alphabétisation de base) était considérée comme la compétence fondamentale qui permettait aux élèves de réussir leur scolarité et de fonctionner de manière constructive dans la société. Ces dernières années, l'idée de ce qui constitue les outils déterminants pour l'apprentissage a été élargie et l'on parle désormais de « littératie » - voire « littératies » (Leu *et al.*, 2009 ; Street, 2001). Il s'agit d'un large éventail de compétences aussi complexes que diverses, et qui se trouvent en outre en constante évolution en fonction de la transformation de nos sociétés et des technologies. Les compétences visuelles, multimodales et informatiques deviennent de plus en plus nécessaires (Martin, 2006). L'union européenne a résumé son ambition à cet égard dans la résolution « Les compétences clés dans un monde en mutation » (Parlement européen, 2010). Le programme de l'UNESCO *Education aux médias et à l'information* (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong et Cheung, 2012) souligne la signification de ces compétences pour la démocratie, et les rattache également à la liberté d'opinion et d'expression stipulée dans l'article 19 des droits de l'homme.

En Suède, comme dans le reste du monde, les besoins des élèves évoluent rapidement en fonction des changements technologiques et d'une société de plus en plus diversifiée, culturellement et linguistiquement. En même temps, les marges d'action de l'école sont restreintes et les programmes d'études détaillés peuvent limiter l'adaptation individualisée. C'est pourquoi les bibliothèques municipales et scolaires détiennent une position stratégique par rapport à l'éducation présentant (Limberg et Alexandersson, 2003) à la fois une grande flexibilité d'action, des compétences de pointe dans le domaine de la pédagogie des TIC et l'accès aux fonds plurilingues.

### 2.2. Bibliothèques municipales

Les bibliothèques municipales suédoises (folkbibliotek, littéralement « bibliothèques du peuple ») prennent leur source dans la tradition d'éducation populaire (Gougoulakis et Christie, 2012; Torstensson, 1995), ayant ainsi une mission large de formation, démocratie et culture. A une époque où le secteur de l'éducation se commercialise et les écarts se creusent, les bibliothèques ont le potentiel de maintenir un espace éducatif ouvert et démocratique, car elles s'adressent à tous, indépendamment de l'âge, de l'origine ou de la situation sociale. D'après la loi des bibliothèques de 1974, elles ont la mission de constituer un contrepoids à la culture commerciale (Hansson, 2006). Un autre atout majeur tient au fait que que les contacts avec les bibliothèques publiques reposent sur le libre choix des utilisateurs et de la motivation intrinsèque plutôt que de l'obligation ou l'autorité. Cet atout est cependant couplé au défi de comment atteindre tous les résidents, et comment surmonter les entraves culturelles ou pratiques à l'utilisation.

A côté du prêt de livres et d'autres médias, les bibliothèques offrent l'accès gratuit aux ordinateurs et à l'internet, ainsi que différents cours et une orientation sociale. Elles sont un lieu de rencontres et d'animation culturelle ouvert à tous. Ces services sont particulièrement importants pour les immigrés récents et les groupes socio-économiquement désavantagés. Des études récentes (Atlestam, Brunnström et Myhre, 2011; Hederén et Larsson, 2012 ; Stigendal, 2008 ; Svensk biblioteksforening, 2008) suggèrent que l'accessibilité joue alors un rôle clé, en termes de proximité géographique, disponibilité de locaux et de services physiques, heures d'ouverture, et relations personnelles. Pour certains groupes la digitalisation et l'utilisation des technologie de l'information et de la communication (TIC) sont vécues comme des obstacles. L'adaptation des pratiques et des livres proposés est également importante. Les immigrants récents expriment avant tout un intérêt pour les ressources qui facilitent l'intégration rapide à la vie suédoise, alors que les immigrants déjà établis sont plus intéressés par les médias qui leur permettent de garder les liens avec leurs langues et cultures d'origine.

### 2.3. *Bibliothèques scolaires*

Suite aux changements de législation, les bibliothèques scolaires seront désormais régies par la loi sur les écoles<sup>44</sup>. La loi stipule que tous les élèves doivent avoir accès à une bibliothèque scolaire adéquate, qui fasse partie intégrante des activités régulières de l'école<sup>45</sup> de l'activité de l'école, et qui a pour mission de soutenir leur apprentissage. Elle stipule encore que l'école doit donner accès aux livres et autres outils d'apprentissage nécessaires. Il n'y a par contre pas de formulation précise concernant les compétences des bibliothécaires ou le développement des ressources humaines.

Dans les programmes d'études<sup>46</sup>, la bibliothèque est mentionnée comme une aide (hjälpmedel) ou outil d'apprentissage (läsverktyg) dont les élèves ont besoin « pour rechercher et développer eux-mêmes des connaissances ». L'évaluation critique d'informations est soulignée dans toutes les matières scolaires. Le programme d'études post-obligatoire, section 2.1, précise que les élèves doivent utiliser la connaissance des bibliothèques comme « un outil pour la recherche de connaissance, la communication, la création et l'apprentissage ». Ces formulations vont dans le sens de la bibliothèque, lieu d'apprentissage (Limberg et Alexandersson, 2003), et ce qu'on appelle la « Bibliothèque scolaire 2.0 » (Farkas, 2007).

L'évaluation compréhensive<sup>47</sup> qui a été faite des bibliothèques scolaires en Suède suite à la nouvelle loi montre cependant des écarts considérables entre les écoles. Seul un élève sur trois a accès à une bibliothèque scolaire avec un fonds d'au moins mille médias physiques et un bibliothécaire qui travaille au moins 20 heures hebdomadaires, alors que 16% des élèves n'ont pas du tout accès à une bibliothèque dans leur école. En outre, les bibliothécaires scolaires en Suède sont souvent des enseignants avec seulement une brève initiation au travail de bibliothèque.

### 2.4. *La bibliothèque intégrée de Norra Fälåden*

La bibliothèque de Norra Fålåden est un réseau intégré de bibliothèques scolaires et d'une bibliothèque municipale de quartier. En 2009, les bibliothécaires étaient nommées meilleures bibliothécaires scolaires en Suède, avec la motivation qu'elles avaient réussi à intégrer les activités de la bibliothèque scolaire dans l'enseignement. En 2011, la bibliothèque a reçu le prix « Bibliothèque scolaire de l'année » (Strandlund, 2012), avec la motivation suivante :

*La bibliothèque scolaire de Norra Fålåden mène une activité caractérisée par une collaboration avancée, tant au sein de sa propre organisation qu'avec les bibliothèques publiques de la municipalité. Les cinq bibliothèques ont un plan d'action commun, qui comprend des objectifs concrets et clairs. La promotion de la lecture et la recherche d'informations se poursuivent pendant toute la scolarité. L'engagement de la direction de l'école est un soutien important pour le travail à long terme visant à développer les bibliothèques scolaires. Les bibliothécaires travaillent naturellement au sein des équipes de travail (des enseignants) des écoles et jouent un rôle central dans l'apprentissage des élèves.*

*Le modèle de Norra Fålåden peut servir d'inspiration à d'autres pour mettre en pratique les intentions de la loi concernant l'accès pour tous aux bibliothèques scolaires.*<sup>48</sup>

## 3. **Le quartier de Norra Fålåden: une communauté diverse et dynamique**

Le quartier Norra Fålåden se trouve au nord de la ville universitaire de Lund et compte aujourd'hui plus de 12 000 habitants. Le quartier a vu le jour dans les années soixante suite à la construction du nouvel hôpital. Le

<sup>44</sup> *SFS Education Act 2010:800*, peut être consulté sur [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800\\_sfs-2010-800/?bet=2010:800](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800)

<sup>45</sup> Lors d'inspections scolaires récentes, les écoles dont la bibliothèque était uniquement une ressource extérieure aux activités de l'école ont reçu un avertissement.

<sup>46</sup> La traduction anglaise des programmes d'études nationaux (*Curriculum for the compulsory school, preschool class and the leisure-time centre 2011* et *Curriculum for the upper secondary school* respectivement) peut être accédée sur le site de l'agence nationale d'éducation [http://www.skolverket.se/om-skolverket/in\\_english/publications](http://www.skolverket.se/om-skolverket/in_english/publications)

<sup>47</sup> Kungliga biblioteket 2012 *Skolbibliotek 2012. Grundskolor, Ungdomsgymnasier*. (statistiques publiées par la bibliothèque nationale suédoise)

<sup>48</sup> Le comité national des bibliothèques scolaires en Suède (<http://www.skolbiblioteksgruppen.se/>) (traduction personnelle de l'auteur)

besoin de loger les étudiants a également contribué à agrandir l'agglomération. Le grand dépôt de déchets qui dominait au départ le quartier a été transformé par la suite en terrain de récréation.

Le centre du quartier est constitué d'HLM et de résidences universitaires construites entre 1966-72, mais de nouvelles constructions s'y sont ajoutées depuis, comme le quartier résidentiel Annehem. La population de Norra Fälåden est très hétérogène, comprenant étudiants, universitaires, migrants, réfugiés, chômeurs et personnes marginalisées qui vivent dans des logements à loyer modéré, ainsi qu'une classe moyenne propriétaire de maisons contiguës ou individuelles. L'on y trouve des migrants de première, deuxième et troisième générations, à la fois des familles établies en Suède depuis des décennies et les tout nouveaux arrivants. Alors que les enfants d'étudiants étrangers sont là pour quelques mois ou années seulement, d'autres migrants vont faire leur vie en Suède. Des analphabètes fuyant un pays en guerre vivent côte à côte avec des chercheurs universitaires. Le quartier compte aussi une forte population de Roms, souvent marginalisés, bien qu'ils soient aujourd'hui reconnus comme minorité nationale. Il n'y a pas de dominance d'une seule langue ou culture d'origine, et l'on compte dix-neuf langues principales dans le quartier. Dans plusieurs des écoles du quartier, environ neuf enfants sur dix sont bilingues ou ont une autre langue maternelle que le suédois.

Le quartier a été conçu et aménagé pour offrir aux habitants toute l'infrastructure et divers services nécessaires. Au centre, il y a la place centrale Fåladstorget, pour le marché, les magasins d'alimentation, l'église, la pharmacie, les soins primaires, le centre de soins dentaires subventionnés. Il y a des locaux pour les activités des aînés, une maison de retraite, une crèche, une école primaire et un centre de loisirs pour les plus jeunes. Un tunnel pour piétons permet aux enfants de traverser la route en sécurité.

De l'autre côté de la route se trouve le complexe de Fåladsgården, construit en 1971. Dans un même bâtiment se trouvent l'école secondaire, la bibliothèque publique et scolaire intégrée, des locaux pour des associations, le centre de loisirs pour les élèves du secondaire, ainsi que locaux de répétition de musique, et des salles de fêtes et de spectacle. Le complexe de Fåladsgården comprend également les bureaux du service social. L'école se distingue par une filière de sports et une filière de culture. Le quartier compte plusieurs autres écoles, établissements préscolaires et centres de loisirs, ainsi que des espaces de récréation (parcs, piscine, centre sportif). Les pistes cyclables et tunnels piétons permettent aux enfants de se déplacer librement dans le quartier, sans être obligés de traverser des routes à forte circulation.

L'on observe une ségrégation ethnique et sociale des écoles primaires du quartier, influencées par le caractère des logements dans différentes sections du quartier. Par contre, les élèves du secondaire sont réunis dans une même école, et un travail conscient sur la diversité a été mené pour éviter les clivages. Le succès de cette école secondaire peut s'expliquer par la création d'une identité locale et un sentiment partagé d'appartenance. L'école de Fåladsgården travaille avec des approches d'apprentissage collaboratif, inspirées par les théories de Vygotsky (Lee & Smagorinsky, 2000), tout en accordant beaucoup d'attention aux intérêts particuliers des individus.

Dans ce contexte urbain, la bibliothèque de Norra Fåladen est à proprement parler un groupe de bibliothèques qui comprend d'une part la bibliothèque publique et scolaire, localisée dans le complexe de Fåladsgården à côté de l'école secondaire, et d'autre part les bibliothèques scolaires localisées dans les écoles primaires. La bibliothèque se fait remarquer par son travail systématique pour promouvoir la diversité et la culture dans un sens large par son insertion dans de multiples réseaux d'action locale. Le Centre de culture Nord, par exemple, comprend la bibliothèque, l'école et le centre de loisirs. Le travail éducatif et collaboratif de la bibliothèque est intimement lié à la vie du quartier et aux besoins spécifiques de ses résidents.

#### **4. Espace d'apprentissage et de rêves**

##### **4.2. Espace physique accessible**

La bibliothèque de Norra Fåladen est un lieu de rencontre ouvert. En effet, des ordinateurs peuvent être utilisés librement ainsi que divers médias, des journaux et des illustrés. Pour les plus jeunes, des rencontres autour des contes, du théâtre, de la musique, ou de la lecture à haute voix sont organisées. Des informations sur les actualités et les événements du quartier y sont affichées; animée par une vision de démocratie directe et participative, la bibliothèque devient le pivot naturel de mobilisation, concertation et initiatives locales. L'endroit est petit, familial, accueillant et ne laisse rien paraître de la foule d'activités et de ressources auxquelles il donne accès. Souvent on y voit des expositions organisées par les élèves. Les fauteuils et canapés forment des endroits propices à engager la conversation ou encore des coins pour lire et se reposer un moment dans le calme.

### **4.3. *L'animation du temps libre***

Plusieurs des activités des bibliothécaires font partie de l'enseignement ordinaire de l'école, alors que d'autres activités font partie de l'animation du temps libre. Il y a par exemple le club de lecture des enfants à la bibliothèque même, mais aussi des projets de collaboration avec les centres de loisirs. En impliquant les animateurs des centres de loisirs dans les activités de lecture et de sélection de livres, on met à profit la connaissance qu'ont les animateurs de la personnalité de chaque enfant et l'on multiplie les occasions de conversations et d'activités autour de la lecture. Comme ces activités vont au-delà des cadres ordinaires prévus par les budgets, la bibliothèque cherche systématiquement des donations et des fonds pour les financer.

### **4.4. *Cultiver le plurilinguisme***

A Norra Fälåden, certains des migrants vont s'installer en Suède alors que d'autres familles sont seulement de passage. La bibliothèque a choisi de travailler activement pour soutenir le développement langagier et culturel de tous les habitants, par le biais de toutes les langues parlées dans le quartier. Il existe déjà à la bibliothèque un fonds de base pour enfants et pour adultes dans toutes les langues principales. Quand les lecteurs éprouvent le besoin d'élargir leurs lectures, la bibliothèque commande des livres provenant des fonds de la municipalité ou les cherche au niveau national. Pour les langues plus rares, et même s'il n'y a qu'un seul lecteur, la bibliothèque peut commander un rayon entier de livres de la langue en question du centre national. Quand le rayon a été épuisé, on le renouvelle. Les bibliothécaires font encore tout leur possible afin d'encourager la lecture dans la langue maternelle au sein des familles. Elles apportent à la crèche des sacs de livres dans les 19 langues principales du quartier. Ces sacs sont échangés et renouvelés régulièrement. Les parents n'ont donc qu'à apporter les livres chez eux quand ils viennent chercher leurs enfants, et les ramener à la crèche après lecture. Il y a également un travail de préparation à la lecture qui se fait autour des livres en collaboration avec les éducateurs dans les crèches et les écoles maternelles.

### **4.5. *Construire des relations dans la continuité***

La relation avec les familles est un aspect fondamental du travail pédagogique (Hay, 2010; Rios, 2010) et reçoit donc une attention particulière. La relation avec l'enfant s'établit avant la naissance par le biais des sages-femmes. Les nouveaux parents reçoivent des bons pour un livre gratuit. A la bibliothèque même, un coin est aménagé pour les tout-petits, un canapé et des fauteuils où les mères en congé maternité peuvent se rencontrer et échanger leurs expériences. Des rencontres interculturelles de femmes sont organisées par les associations et par l'église en face de la bibliothèque. Les bibliothécaires contribuent à ces rencontres, par exemple en donnant l'occasion de discuter autour des livres de cuisine du monde entier. Les discussions ont également permis d'aborder les coutumes, la culture ou les diverses traditions religieuses.

La continuité permet d'établir des relations de confiance. La relation personnelle et la confiance dans les bibliothécaires en tant que personnes peut être particulièrement importante pour les familles de migrants (Rios, 2010; Stigendal, 2008).

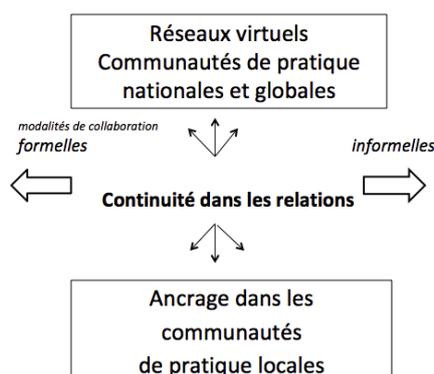
### **4.6. *Ouverture vers le monde***

Le quartier de Norra Fälåden comprend en lui-même de multiples portes vers le monde, de par les cultures et les origines diverses de ses habitants. Cette dimension est exprimée par le travail pédagogique de l'école de Fåladsgården et par l'importance qui est accordée aux projets de coopération. Des projets thématiques peuvent concerner la coopération internationale, ou toucher les questions d'environnement et de viabilité. Ces projets permettent un lien concret entre théorie et pratique et offrent aux élèves des occasions pour développer leur sens d'initiative ainsi et leur capacité de collaboration. L'anglais, par exemple, n'est plus une matière scolaire, mais sert de langage de communication pour la gestion du projet. Le travail des élèves pour organiser et gérer ce projet leur permet, par exemple, de faire des calculs sur des problèmes mathématiques authentiques, plutôt que sur des problèmes hypothétiques.

## 5. Alliances éducatives dans le quartier

Le complexe où se trouve notamment la bibliothèque, l'école et le centre de loisirs de Fäladsgården s'est fait remarquer dès sa construction par des initiatives visionnaires et par son architecture qui encourage la collaboration et l'intégration d'activités, la communication directe en face-à-face et les réunions informelles. Pour les élèves, l'architecture donne un sentiment de cohérence et fait qu'ils se sentent «chez eux», fiers de faire partie de cette communauté, responsables des activités et du bon entretien des lieux.

Les alliances éducatives n'ont pas seulement été favorisées par la planification urbaine du quartier, mais également par la décentralisation administrative qui a existé pendant quelques années. Entre 1987 et 1999, le quartier était géré par un comité de section de commune (KDN), qui visait la démocratisation et la décentralisation. Cette division de la municipalité en arrondissements plus petits favorisait la participation des habitants dans la gestion locale, et permettait une communication beaucoup plus directe avec les élus et l'administration communale locale. Certaines fonctions restent encore décentralisées.



**Figure 6.** *Résumé des caractéristiques clés des modalités de collaboration de la bibliothèque*

La bibliothèque participe à la plupart des activités d'ordre culturel dans le quartier et fait notamment partie du comité organisateur de la grande fête annuelle du quartier. La bibliothèque collabore aussi avec les associations, comme Tamam, dont les membres sont avant tout des étudiants qui font un travail volontaire avec des enfants et des jeunes, offrant l'aide aux devoirs et un soutien linguistique. Ils organisent des activités de loisirs, avec le but de promouvoir l'intégration et la diversité, et de développer l'engagement social chez les jeunes sous la devise «amitié sans frontières». Parmi les réseaux collaboratifs, la bibliothèque joue un rôle important dans le travail d'encadrement spécial effectué par des équipes interprofessionnelles pour les jeunes dits «à risque».

## 6. Facteurs de succès

### 6.2. La force de la continuité

Plusieurs facteurs contribuent au succès des alliances et du travail éducatif de la bibliothèque. Il y a avant tout la continuité qui encourage les acteurs à s'investir et à travailler le long terme. Cette continuité permet d'élaborer des stratégies de développement cohérentes, d'envisager des projets à long terme et de tirer profit des expériences faites pour affiner les pratiques. L'on pourrait ici parler de la constitution d'un capital social et décisionnel d'action pédagogique collaborative (Hargreaves et Fullan, 2012). Les pratiques sont continuellement adaptées et révisées, tant en fonction des expériences, qu'en fonction des changements technologiques et l'évolution des littéracités technologiques parmi les jeunes. Des relations de confiance se sont instaurées au fil des années (Martinez-Moyano, 2006) et en dialogue constant avec la communauté locale. Alors que dans un contexte scolaire de décrochage il arrive que des collaborations soient initiées de manière ponctuelle pour faire face à une situation de crise, dans le cas étudié les pratiques ciblées s'insèrent dans un cadre collaboratif plus large (Pain, 2012). Ce travail de longue haleine peut créer des conditions de base plus favorables en termes de dialogue, de respect et de confiance, ce qui permet de mieux gérer les conflits inévitables entre des valeurs divergentes.

### 6.3. *Expression et engagement*

Plutôt que de focaliser l'expression écrite et littéraire, à Norra Fälåden, la lecture est traitée comme l'une des multiples dimensions de la culture. Et la culture à son tour n'est pas présentée comme un produit prêt-à-consommer, mais comme une «mycorhize»<sup>49</sup> (Engeström, 2007) d'expression et de communication dont les jeunes eux-mêmes font partie. L'on ne fait pas de distinction entre «haute» culture et culture populaire (Krashen, 2004) - ici c'est plutôt un espace de culture-bricolage, où la voix des jeunes peut se joindre sans prétention.

Beaucoup d'attention est accordée aux formes d'expression non-verbales, musique, photo, peinture, danse, et aux formes d'expression mixtes, comme le théâtre. Les activités sont souvent culturelles, mais il y a aussi des activités de caractère social (écologie, aide au tiers-monde), ou liées aux loisirs dans un sens plus large (bricolage, cuisine, jardinage, animaux domestiques, sports, bien-être, santé, mode...). La richesse et la variété de modalités d'expression offertes favorisent l'engagement immédiat des jeunes, quelle que soit leur connaissance du suédois au départ, tout en stimulant le développement langagier à long terme.

### 6.4. *Authenticité et intérêt*

La recherche sur l'enseignement de la lecture suggère que la compréhension dépend de processus actifs de construction de sens. Cependant, les traditionnelles questions et réponses sur la compréhension des textes ne laisse que peu de place pour l'engagement plus actif des élèves, dans la mesure où ces questions n'émanent pas d'une curiosité authentique et personnelle (Clark et De Zoysa, 2011; Krashen, 2004). L'investissement personnel de l'élève dans les textes est donc primordial.

La bibliothèque a trouvé des moyens d'encourager l'émergence d'une « culture de lecture »<sup>50</sup> entre les jeunes. Les élèves utilisent la lecture pour trouver les outils ou informations dont ils ont besoin pour réaliser des projets, mais on va aussi à la bibliothèque pour se reposer ou pour rencontrer les copains. Du fait que l'organisation des bibliothèques scolaires du quartier ait été intégrée dans l'organisation de la bibliothèque publique, l'élève est d'abord citoyen, et élève seulement ensuite, de façon concomitante.

### 6.5. *Multiculturalisme et inclusion*

Le caractère fortement hétérogène de la population constitue un des défis particuliers du quartier de Norra Fälåden. Toute approche pédagogique doit forcément reposer sur une vision de multiculturalisme. Soutenir la culture dans toutes les langues de la communauté a un fort effet de levier et « d'empowerment » (Garcia & Fishman, 2012; McCarty, 2005).

La littérature est aussi un soutien dans le processus de formation d'identité. Elle permet de se comprendre soi-même, en même temps qu'elle donne accès aux expériences des autres. Mais le travail de lecture et d'animation culturelle ne se borne pas à renforcer les identités, l'ouverture au dialogue est fortement souhaitée et est jugée comme étant importante. La lecture est donc également un outil puissant pour la communication interculturelle: on apprend à voir le monde avec les yeux de l'autre et à comprendre sa pensée et ses émotions, plutôt que de simplement voir l'autre de l'extérieur. Cependant, le rôle des bibliothèques dans la pédagogie interculturelle n'a reçu que peu d'attention scientifique à ce jour (Pihl, 2012).

---

<sup>49</sup> La mycorhize est une métaphore proposée par Engeström qui permet de conceptualiser la symbiose entre le caractère aléatoire, dynamique et hétérogène que peuvent avoir les collaborations par réseaux virtuels, et les noyaux de connexions plus stables qui se forment à certains endroits.

<sup>50</sup> Comparer avec la discussion dans SOU 2012:65 *Läsandets kultur - Litteraturutredningens slutbetänkande* (La culture de lecture - rapport final de l'enquête sur la littérature).

## 7. Conclusions

Plusieurs facteurs contribuent donc au succès des alliances éducatives dans le quartier de Norra Fälåden et permettent de surmonter l'inertie collaborative (Huxham, 2003). A ceci s'ajoutent certaines conditions plus structurelles. Il existe par exemple en Suède une tradition générale qui favorise le travail en équipe et la collaboration (Avery, 2012). Les pratiques de collaboration ont été une importante caractéristique de la formation des enseignants, les animateurs du temps libre et des autres professions de l'éducation. La formation continue dans les domaines du développement de lecture, de culture, de littéracités, et de recherche d'information joue également un rôle pour faciliter la collaboration et les échanges de savoir-faire.

En outre, les traditions d'éducation populaire suédoises (Gougoulakis et Christie, 2012) soulignent la capacité de l'apprenant de gérer lui-même ses processus d'apprentissage. L'école devient dans cette optique un endroit où les apprenants acquièrent des outils et des pratiques qui leur permettront de se former, de s'organiser et de chercher les ressources nécessaires pour leur éducation tout au long de la vie. L'expertise spécifique des bibliothécaires dans la pédagogie des TIC et dans le développement de littéracités s'insère donc dans cette perspective de façon naturelle.

L'appropriation des langages et autres compétences de littéracités se développent par des pratiques sociales (Garcia et Fishman ; Lave et Wenger, 1991; Wenger, 1998; Street, 2001). Il ne suffit donc pas de soutenir l'apprentissage chez l'individu, mais plutôt de créer des cadres et des structures propices au développement de telles pratiques. C'est pourquoi les alliances qui dépassent les frontières institutionnelles sont particulièrement stratégiques. L'on favorise ainsi une dynamique puissante au niveau des relations sociales locales, qui s'insère simultanément dans de multiples réseaux de communication et d'interaction plus larges, au niveau régional et international. Dans le meilleur des cas, ce n'est pas seulement les élèves qui sont capacités, mais aussi leurs familles et la communauté (Asu, Clendening, 2007; Hay et Foley, 2009; Hay, 2010; Rios, 2010).

Dans les institutions publiques ainsi que dans les associations, diverses structures et modalités de travail spécifiques appuient le travail. La logique administrative consiste à suivre des directives pour réaliser des objectifs définis au niveau national (Eriksson et Forsberg, 2010), voir européen. Malheureusement, il arrive que les ambitions des programmes nationaux s'éloignent des circonstances concrètes sur le terrain. En outre, les exigences administratives de chaque institution – cadres budgétaires, comptabilité, allocation d'heures pour chaque tâche – peuvent constituer autant des entraves aux alliances et à la collaboration (Austin, 2000; Huxham, 2003).

Les alliances éducatives à Norra Fälåden ont permis d'atténuer en partie de tels problèmes. Au lieu de fonctionner d'abord suivant un rôle institutionnel, les différents acteurs agissent par une gouvernance en réseaux (Engeström, 2007; Head, 2010). Ils focalisent les élèves et la communauté locale, pour mettre au point des projets concrets bien ancrés auprès des habitants du quartier. Cette démarche leur permet d'adapter les pratiques pédagogiques de près aux conditions locales, mais aussi de suivre les évolutions rapides de la société de façon flexible. Le travail bénéficie du professionnalisme des structures institutionnelles, tout en gardant une souplesse et un certain caractère informel. Les différents acteurs peuvent ainsi former une équipe interprofessionnelle d'action efficace, avec une communication directe et ciblée.

La gouvernance en réseaux et les structures d'administration publiques suivent des logiques divergentes, ce qui implique des points de rupture potentiels. Etant donné que la plupart des institutions publiques en Suède subissent actuellement un resserrement financier, couplé d'exigences de comptabilisation et de documentation systématiques, il serait intéressant d'examiner les effets sur les pratiques de collaboration, et notamment comment les tensions entre demandes formelles et informelles sont gérées par les acteurs dans ce contexte.

## Remerciements

Cette étude a été réalisée avec la participation et le soutien de Bodil Nielsen et Lotta Davidson-Bask, bibliothécaires.

## 8. Bibliographie

- Asu, M. & Clendening, L. (2007). It Takes a Library to Raise a Community. *Partnership: the Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 2 (2).
- Atlestam, I., Brunnström, A-C. et Myhre, R. (2011). Collection development for immigrants - what to purchase, and why? Findings in Gothenburg, Sweden. *IFLA Journal*, 37(1), 69-79.
- Austin, J. E. (2000). Strategic Collaboration Between Nonprofits and Business. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*. 29 (1) 69-97.
- Avery, H. (2012). Le modèle suédois : Leçons et perspectives. Dans J-L. Gilles, P. Potvin, P. et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 239-257). Berne: Peter Lang.
- Clark, C. et De Zoysa, S. (2011). *Mapping the interrelationships of reading enjoyment, attitudes, behaviour and attainment: An exploratory study*. London: National Literacy Trust.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. Dans J. Hughes, N. Jewson et L. Unwin (dir.) *Communities of practice: Critical perspectives*. London: Routledge.
- Eriksson, L. et Forsberg, A. (2010). The part played by popular education in local development processes in suburban and rural areas of Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 323-341.
- Fabos, B. (2008). The price of information: Critical literacy, education, and today's Internet. Dans J. Coiro, M. Knobel, D. Leu, et C. Lankshear (dir.), *Handbook of research on new literacies* (p. 839-870). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Farkas, M. G. (2007). *Social software in libraries: building collaboration, communication, and community online*. Medford, NJ: Information Today.
- García, O. et Fishman J.A. (2012). Power sharing and cultural autonomy: some sociolinguistic principles. *International Journal of the Sociology of Language*. 213, 143-147.
- Gougoulakis, P. et Christie, M. (2012). Popular education in times of societal transformation - a Swedish perspective. *Australian Journal of Adult Learning*, 52 (2), [237]-256.
- Gilles, J-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (dir.) (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Hansson, J. (2006). Just Collaboration or Really Something Else? On Joint Use Libraries and Normative Institutional Change with Two Examples from Sweden. *Library Trends*, 54 (4), 549-568.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. (2012). *Professional Capital – Transforming Teaching in Every School*. London: Routledge.
- Hay, L. et Foley, C. (2009). School libraries building capacity for student learning in 21C. *Scan*, 28(2), 17-26.
- Hay, L. (2010). Developing an information paradigm approach to build and support the home-school nexus. Dans M. Lee et G. Finger (dir.), *Developing a networked school community: A guide to realising the vision* (p. 143-158). Camberwell, Vic.: ACER Press.
- Head, B. (2010). From knowledge transfer to knowledge sharing? Towards better links between research, policy and practice. Dans G. Brammer, A. Michaux et A. Sanson (dir.) *Bridging the 'Know-Do' Gap: Knowledge brokering to improve child wellbeing* (p. 109-123). Canberra: ANU E-Press.
- Hederén, A. et Larsson, S. (2012). *Biblioteken som lärmiljöer: Rapport 2 2010-2012*. (Les bibliothèques comme milieux d'apprentissage. Rapport 2, 2010-2012). Länsbibliotek Östergötland.
- Huxham, C. (2003). Theorizing collaboration practice. *Public Management Review*, 5 (3), 401-423.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth: Heinemann and Westport, CN: Libraries Unlimited.
- Kvale, S. et Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (L'entretien en recherche qualitative). Lund: Studentlitteratur.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lee, C.D. et Smagorinsky, P. (dir.) (2000). *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leu, D. J., O’Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G. et Everett-Cacopardo, H. (2009). Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38, 264-269.
- Limberg, L. et Alexandersson, M. (2003). The School Library as a Space for Learning. *School Libraries Worldwide*, 9(1), 1-15.
- Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. Dans A. Martin et D. Madigan (dir.), *Digital literacies for learning* (p.3-25). London: Facet.
- Martinez-Moyano, I. J. (2006). Exploring the Dynamics of Collaboration in Interorganizational Settings. Dans S. Schuman (dir.), *Creating a Culture of Collaboration: The International Association of Facilitators Handbook* (p. 69 – 86). San Francisco: Jossey-Bass.
- McCarty, T.L. (2005). *Language, Literacy, and Power in Schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pain, J. Déscolariser le décrochage. Dans J-L. Gilles, P. Potvin, P. et C. Tièche Christinat (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 193-205). Berne : Peter Lang.
- Parlement européen (2010) *Résolution du Parlement européen du 18 mai 2010 sur les compétences clés dans un monde en mutation: mise en œuvre du programme de travail "Éducation et formation 2010"*. <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2010-0164+0+DOC+XML+V0//FR>
- Pihl, J. (2012) Can library use enhance intercultural education? *Issues in Educational Research*, 22(1), 79-90.
- Rios, F. (2010). Home– school–community collaborations in uncertain times. Dans M. L. Dantas et P. C. Manyak (dir.), *Home– school connections in a multicultural society: Learning from and with culturally and linguistically diverse families* (p. 265–279). New York: Routledge.
- Stigendal, M. (2008). *Biblioteket i samhället : en gränsöverskridande mötesplats?* (La bibliothèque dans la société: un lieu de rencontres qui traversent les frontières?). Lund: BTJ Förlag.
- Strandlund, A. (2012). Lagarbete gav prestigepris (Prix prestigieux obtenu pour le travail en équipe). *Avista*, 1, 6-9.
- Street, B.V. (2001). The New Literacy Studies. Dans E. Cushman, E.R. Kintgen, B.M. Kroll, et M. Rose (dir.), *Literacy : A Critical Sourcebook* (p. 430-442). Boston: St Martin’s Press.
- Svensk Biblioteks-förening (2008). *Framgångsrikt, men förbisett – om bibliotekets betydelse för integration*. (Un succès, mais négligé - sur le rôle des bibliothèques pour l’intégration). Stockholm: Svensk Biblioteks-förening.
- Torstensson, M. (1995). Expectations and a worthy, respectable position in society: Means and aims of library work within the early labour movement in Sweden. *Swedish Library Research*, 1,16–26.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. et Cheung, C.K. (2012). *Education aux médias et à l’information: programme de formation pour les enseignants*. Paris: UNESCO.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.



---

## Alliances éducatives à l'école Zazakely (Madagascar)

### Alliances éducatives dans la lutte contre la déscolarisation et le décrochage dans les pays du Sud : le cas de l'école Zazakely à Madagascar

Jean-Luc Gilles\*, Denis Gay\*, Jean-Pierre Counet\*\*, Chantal Tièche-Christinat\* et André-Daniel Freiburghaus\*

\* Haute école pédagogique du canton de Vaud

33 Avenue de Cour

CH 1014 Lausanne, Suisse

jean-luc.gilles@hepl.ch

denis.gay@hepl.ch

chantal.tieche@hepl.ch

andre-daniel.freiburghaus@hepl.ch

\*\* Association Zazakely-Suisse

Sur Ville 9

CH 1136 Bussy-Chardonney, Suisse

j-pcounet@vtxnet.ch

---

*RESUMÉ. Le décrochage scolaire correspond à un phénomène multi déterminé alliant dans les sociétés occidentales des facteurs de risque internes à la scolarité et externes à celle-ci. Les pays du Sud sont quant à eux non seulement confrontés au décrochage, mais aussi au phénomène de déscolarisation. Dans ce contexte, il s'avère que les déterminants identifiés comme facteurs de risque, relevant certes des dimensions scolaires et extrascolaires, sont de nature et d'ampleur différentes. Afin de permettre à de jeunes et de très jeunes enfants une scolarisation synonyme de réussite éducative, des partenariats se mettent en place entre structures associatives et écoles publiques. Nous examinons à travers le paradigme de l'approche qualité les alliances entre les multiples acteurs d'une expérience de ce type, celle de l'école de l'association Zazakely à Madagascar. Nous proposons également dans une perspective prospective quelques pistes pour de futures analyses des alliances éducatives mobilisées par le dispositif Zazakely.*

*MOTS-CLÉS : décrochage scolaire, déscolarisation, pays en développement, réussite éducative, partenariat privé-public*

---

## 1. Introduction

Dans une démarche réflexive, structurée à l'aide du paradigme de l'approche qualité appliqué aux alliances éducatives mobilisées dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012), nous avons interprété les données récoltées à propos du dispositif Zazakely dans le quartier défavorisé de Mahazina à Antsirabe, la troisième plus grande ville de Madagascar. Notre intention était d'identifier et de comprendre les alliances éducatives mises en place par les acteurs du dispositif Zazakely. Les données provenaient de quatre sources : un versant documentaire ; une série d'entretiens ; des rencontres de recherche en Suisse et des observations effectuées sur place à Antsirabe.

Une nation comme Madagascar, qui traverse une période de crise économique et politique de grande ampleur, a bien besoin de pouvoir compter sur tout le potentiel de sa jeunesse pour assurer son redressement. Dans de telles circonstances, la mise en place d'un système éducatif performant constitue un facteur de réussite important pour sortir progressivement toute une société des difficultés et des incertitudes. Parmi les pays du Sud, Madagascar est certainement un cas emblématique de nation qui doit aujourd'hui redresser la barre en s'appuyant fortement sur toutes les ressources de ses forces éducatives. Parmi ces ressources, certaines associations tentent, avec les moyens du bord, d'aider les enfants à se scolariser dans une approche partenariale privé-public. C'est le cas de l'école Zazakely (le « petit enfant » en malgache) créée à Antsirabe par l'association franco-suisse éponyme. L'équipe éducative y lutte depuis 2001 contre la déscolarisation et le décrochage scolaire qui touchent les enfants du quartier particulièrement défavorisé de Mahazina. A noter que l'école Zazakely ne visant pas à se substituer à l'enseignement public, c'est dans une approche complémentaire que l'équipe Zazakely œuvre en vue de permettre la scolarisation et l'accrochage des enfants du quartier au système éducatif malgache qui les accueille à mi-temps, soit le matin, soit l'après-midi. Lorsque les enfants ne sont pas à l'école publique, ils viennent à l'école Zazakely où ils prennent leurs repas préparés par les cuisinières de l'équipe et suivent les cours de soutien ou de rattrapage.

La situation actuelle du système éducatif malgache reste éloignée des idéaux énoncés dans les politiques éducatives successives depuis l'indépendance mais aussi des déclarations des Nations Unies. En effet, la Déclaration de Genève, stipule dans le préambule de son très court texte adopté par la Société des Nations, le 26 septembre 1924 : « ... les hommes et les femmes de toutes les nations reconnaissent que l'humanité doit donner à l'enfant ce qu'elle a de meilleur, affirmant leurs devoirs, en dehors de toute considération de race, de nationalité, de croyance ». La déclaration de Genève constitua, 65 ans plus tard, la base de la Convention des droits de l'enfant adoptée à l'unanimité lors de l'Assemblée générale des Nations unies, le 20 novembre 1959. Cette convention mentionne à l'article 5 que l'enfant « ... doit bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et lui permette, dans des conditions d'égalité des chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales, et de devenir un membre utile de la société. » Elle invite par ailleurs dans son introduction « ... les parents, les hommes et les femmes à titre individuel, ainsi que les organisations bénévoles, les autorités locales et les gouvernements nationaux à reconnaître ces droits et à s'efforcer d'en assurer le respect au moyen de mesures législatives et autres adoptées progressivement ... ».

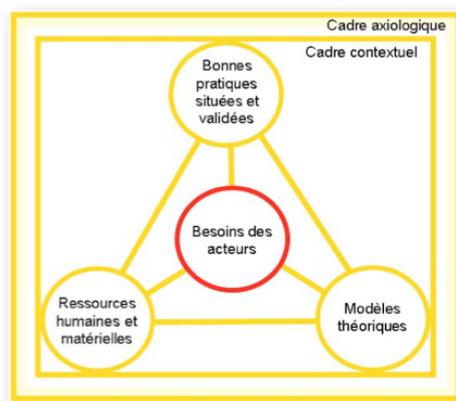
Par l'adoption de cette convention, les Etats signataires réunis aux Nations unies (78 en 1959) se sont donc engagés à mettre progressivement en place des mesures visant à donner à tous les jeunes un accès à l'école et des chances égales d'émancipation sociale. Mais alors qu'on s'attendrait à ce qu'une telle convention amène des effets positifs conséquents en matière de scolarisation des jeunes, plus d'un demi-siècle plus tard, les taux d'échec scolaire, d'absentéisme et de décrochage ne cessent d'interpeller et de constituer des préoccupations prioritaires dans la plupart des systèmes éducatifs (Gilles, Potvin et Tièche, 2012). Dans les pays du Sud, la situation est bien plus préoccupante encore et pour un pays comme Madagascar, les défis à relever sont gigantesques. Dans ce pays en crise politique depuis 2009, la situation des enfants en âge de scolarisation est devenue particulièrement préoccupante : « ... pour la première fois depuis plusieurs décennies, le nombre d'élèves inscrits au primaire en 2010-2011 a été réduit par rapport à l'année précédente » (d'Aiglepierre, 2012, p. 28).

C'est dans ce contexte que nous analysons le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire et la déscolarisation élaboré par l'association Zazakely. L'originalité de ce dispositif réside notamment dans les alliances éducatives qui se sont mises en place dans le cadre d'un partenariat privé-public et de collaborations entre divers acteurs. Nous en étudierons les composantes à l'aide d'une démarche réflexive guidée par le paradigme de l'approche qualité (Gilles, Potvin et Tièche-Christinat, 2012). Dès lors, nous proposons de résumer notre question de recherche par : « A la lumière du paradigme de l'approche qualité, quelles sont les alliances éducatives qui se mettent en place dans le dispositif Zazakely d'Antsirabe et quelles en sont les caractéristiques ? ».

## 2. Le paradigme de l'approche qualité comme clé de lecture dans notre démarche réflexive à propos du dispositif Zazakely

L'approche qualité que nous proposons dans le cadre de l'analyse du dispositif Zazakely d'Antsirabe peut être considérée comme un paradigme dans un sens inspiré de Kuhn (1983, p. 238) : « *un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* ». Pour une équipe composée de chercheurs et de praticiens (enseignants, éducateurs et volontaires) qui souhaite améliorer l'efficacité d'un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire, l'approche qualité en tant que paradigme présente alors un des avantages décrits par Gage (1986, p. 412) : « *Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale...* ». L'approche qualité constitue alors une grille de lecture que nous proposons au sein de cette équipe de chercheurs et de praticiens en vue de l'aider dans ses démarches d'autoanalyse. Nous rejoignons en cela les conceptions de Tardif (2001, p. 4) : « *Un paradigme non seulement suggère des pratiques, mais il fournit aussi une grille spécifique de lecture et de compréhension. De plus, il favorise des questions et des réponses différenciées étant donné qu'il constitue un filtre conceptuel. Il est également crucial de souligner qu'un paradigme oriente, voire façonne les représentations* ».

C'est dans cette perspective de mise à disposition d'une grille de lecture commune en vue de faciliter les échanges et les interactions, tout en favorisant les démarches réflexives d'amélioration continue, que nous proposons le paradigme de l'approche qualité depuis plus d'une dizaine d'années, dans le cadre de projets de recherche et développement en collaboration avec différentes équipes et sur des champs aussi divers que l'ingénierie de l'évaluation, la didactique ou l'accrochage scolaire (Gilles, 2002 ; Gilles et al., 2007 ; Gilles & Renson, 2009 ; Gilles, Polson & Reynders, 2009 ; Gilles, 2010a ; Gilles, 2010b ; Gilles, Plunus & Potvin, 2010 ; Gilles et al., 2011 ; Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012). Le paradigme proposé constitue un outil facilitant les analyses et les interactions entre acteurs provenant d'horizons très différents. Il repose sur deux cadres de référence et quatre facteurs clés. Ces quatre facteurs clés concernent : un ensemble de besoins exprimés par les acteurs ; un corpus scientifique reprenant des principes et des pratiques dont l'efficacité est validée ; des modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux interventions des acteurs ; des ressources humaines et matérielles nécessaires à la réalisation. Selon nous, des alliances éducatives de qualité devraient prendre en compte ces quatre facteurs clés de manière cohérente et simultanée. Ces facteurs clés subissent également l'influence d'éléments positionnés sur deux cadres en toile de fond : le premier, de nature axiologique, se rapporte aux valeurs véhiculées dans le système, tandis que le second est contextuel et concerne une série de variables organisationnelles, socio-économiques, historiques et culturelles qui déterminent l'état de l'environnement, au sens large du terme, dans lequel les alliances se mettent en place.



**Figure 1.** Paradigme de l'approche qualité (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012)

## 3. Recueil des données dans une démarche méthodologique réflexive

Dans une démarche réflexive (voir notamment : Garfinkel, 1994 ; Coulon, 1990 ; Leservoisier, 2005 ; Bourdieu, 1987 et Gay, 2007, 2012), il semble pertinent de préciser les conditions de production des données et d'en reconnaître les limites. Cet article se donne pour tâche de décrire, de comprendre et d'analyser un dispositif scolaire, en fonction du paradigme de l'approche qualité appliqué aux alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012).

Une première source de données s'alimente à un versant documentaire. En particulier les sites internet de l'association ([www.zakakely.fr](http://www.zakakely.fr), [www.zakakelysuisse.ch](http://www.zakakelysuisse.ch)) et des documents de cette association, notamment des entretiens retranscrits d'élèves, des rapports d'activités, ...

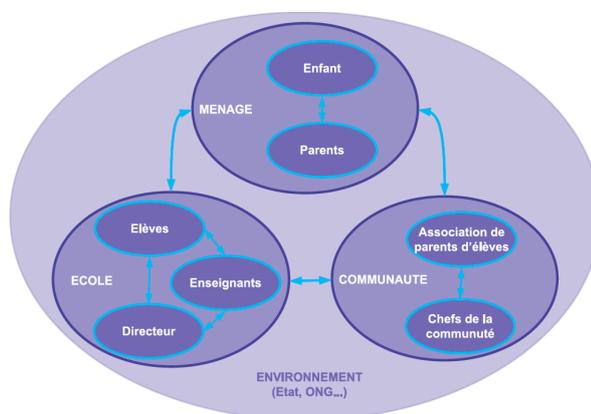
Une deuxième source consiste dans les entretiens de trois jeunes femmes ayant bénéficié de l'aide de Zkakely et qui ont été interviewées à deux reprises. Une première fois en 2012 et une seconde fois en 2013. Le second entretien a été effectué sur la base d'un guide conçu par l'équipe de recherche. L'impact émotionnel de la narration des vécus et des parcours de vie particulièrement pénibles a conduit l'équipe à renoncer à l'enregistrement. Des notes ont été prises sur le vif.

Une troisième concerne les notes relatives aux rencontres de recherche effectuées en Suisse. En effet, l'équipe a mené divers entretiens avec un membre fondateur de l'association Zkakely. Ce dernier a su décrire en détail les situations où les différents acteurs (élèves, parents des élèves, enseignants, directeur, membres de l'équipe et agents de l'administration) interviennent ainsi que les questions d'organisation et de rencontre entre Malgaches et Vazaha (appellation réservée aux blancs dans la société malgache).

Une quatrième source de données provient des observations et des rencontres effectuées lors d'un séjour d'une semaine de l'équipe de recherche à l'école Zkakely, en décembre 2012. Ce séjour, a permis de s'entretenir avec tous les membres de l'équipe de Zkakely et d'observer la vie scolaire, quelques cours donnés, les jeux des enfants, les moments de repas et le quartier de Mahazina... Ces observations ont été récoltées dans une perspective compréhensive inductive en laissant émerger sur le moment les éléments qui paraissent les plus pertinents à être relevés. Une telle démarche se fonde principalement sur l'expérience de l'altérité (Rabinow, 1988 ; Leservoisière, 2005 ; Gay, 2012, 2013) et se signale par un étonnement, une surprise (si ce n'est un choc), une rupture avec les évidences implicites qui gouvernent notre vie. Dans l'expérience de l'altérité, l'étonnement constitue un outil heuristique qui est à l'origine d'un questionnement inédit. Il permet de s'interroger sur la culture de l'autre ainsi que sur la sienne en retour. La démarche réflexive permet d'explicitier comment les données ont été construites, de légitimer la démarche entreprise et de reconnaître certaines limites.

#### 4. Cadrage théorique

Dans son rapport intitulé « *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar* », d'Aiglepierre (2012, pp. 33-34) présente un cadre conceptuel « englobant et systémique » pour « l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar ». A l'aide de ce cadre conceptuel, il analyse le processus de déscolarisation selon trois logiques : celle du ménage, de l'école et de la communauté. Selon lui, les membres du ménage sont les décisionnaires en première instance des questions de scolarisation des enfants. Ces choix sont influencés par les objectifs et les contraintes internes du ménage dont les acteurs clés sont les parents et les enfants. Concernant l'école qui regroupe principalement le directeur, les enseignants et les élèves, celle-ci est considérée comme « un espace clé pour les problématiques d'accès, de rétention, de qualité et d'équité scolaire. En tant qu'entité collective complexe, prescriptrice de normes et valeurs, l'école constitue un acteur clé sur ces questions, notamment au travers des équipements et de la pédagogie utilisée » (op. cit., p. 33). Selon les travaux de d'Aiglepierre, la communauté regroupe quant à elle tous les individus d'une zone géographique, mais plus particulièrement l'association des parents d'élèves et les représentants de la communauté.



**Figure 2.** Cadre conceptuel pour l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar (d'Aiglepierre, 2012)

La logique-communautaire est orientée vers le soutien des efforts entrepris par l'école et les familles : « *La communauté apparaît alors en tant qu'espace de coopération des agents et de mobilisation des ressources pour la scolarisation* » (op. cit., p. 33). Ces trois logiques interagissent dans un environnement « *constitué principalement de l'Etat, des ONG et des organisations internationales travaillant dans le domaine de l'éducation* » (op. cit., p. 34). Ces trois logiques en interaction (ménage, école, communauté) débouchent ainsi sur trois situations particulières : un enfant qui n'est jamais rentré à l'école (déscolarisation), un enfant entré à l'école mais ayant abandonné par la suite (décrochage scolaire), et un enfant encore scolarisé (scolarisation). C'est donc au sein des interactions entre ces trois logiques que se créent les processus d'exclusion et de déscolarisation.

Une des caractéristiques de ce modèle consiste à ne pas se limiter à une unité d'analyse restreinte, telle que les interactions entre élève et enseignant ou entre parent et élève. Dans une perspective systémique, il met au centre de l'analyse : la communication entre ces trois entités et à l'intérieur de chacune d'elles. Cette imbrication de sous-systèmes est fondamentale, dans un premier temps pour mieux saisir la complexité du processus de l'exclusion et, dans un second temps, pour mieux le combattre. Une autre caractéristique du modèle réside dans son ancrage malgache. Conçu dans le cadre d'une enquête nationale réalisée à Madagascar et commanditée par l'UNICEF, ce modèle vise à faciliter l'interprétation de données qualitatives et quantitatives recueillies « (...) afin de faire un diagnostic complet de la situation d'exclusion scolaire au primaire et de proposer des stratégies d'action pour un système éducatif plus inclusif » (op. cit., p. 10). Ce cadre conceptuel pour « l'analyse de l'exclusion et l'inclusion dans les écoles primaires de Madagascar » de d'Aiglepierre alimentera le facteur clé « modèles théoriques » dans le cadre de notre paradigme de l'approche qualité.

## **5. Les alliances éducatives Zazakely analysées en fonction du paradigme de l'approche qualité**

### **5.1 Cadre contextuel malgache**

#### *5.1.1 Evolution du contexte socio-politique*

Le contexte socio-politique dans lequel s'insèrent les alliances éducatives mises en place par l'association Zazakely à Madagascar est particulièrement complexe. Nous reprenons ici une série de faits saillants indispensables pour en appréhender la complexité.

L'indépendance acquise le 26 juin 1960 n'ouvre pas sur la rupture avec la période coloniale qui est proclamée dans les discours officiels. Pendant 65 ans, les colonisateurs ont sans relâche construit leur supériorité sur le plan symbolique, notamment au moyen du système scolaire. C'est pourquoi le nouvel Etat indépendant a mis en place des institutions imitées du modèle français, en particulier le système scolaire (Althabe, 1969, 2000). De plus, dans les rouages du pouvoir politique national, les agents techniques français jouent un rôle de premier plan et Madagascar reste très liée à la France par des accords de coopération.

De plus en plus contesté, et sous la pression de mouvements paysans et étudiants, le premier président de la République malgache, Philippe Tsiranana, est contraint de quitter le pouvoir en 1972.

Suit une période d'instabilité marquée par la nomination à la tête de l'Etat, en 1975, du capitaine de frégate Didier Ratsiraka. Ce dernier proclame la République démocratique de Madagascar et crée en 1976 le parti Avant-garde de la révolution malgache (AREMA). Malgré ses intentions affichées, la révolution socialiste ne parvient pas à atteindre ses objectifs de décentralisation. La politique de malgachisation de l'enseignement prévoit de substituer progressivement le malgache au français. Concrètement, la part du français dans l'enseignement se réduit fortement. De nombreux malgaches scolarisés à cette période, notamment des enseignants, peinent à maîtriser le français. Dès le début des années 1980, Ratsiraka réoriente le pays sur la voie du libéralisme.

Au début des années 90, le président Ratsiraka est lui-même de plus en plus contesté et une nouvelle crise éclate. Albert Zafy devient président de 1993 à 1996, puis Ratsiraka retrouve son fauteuil de chef de l'Etat. Bien que d'un point de vue économique Madagascar connaisse une période de croissance jusqu'en 2001, la grande majorité de la population malgache ne cesse de s'appauvrir et le pays connaît un regain d'instabilité politique.

En 2001, les résultats contestés des élections présidentielles marqueront le début d'une nouvelle crise politique débouchant sur la nomination à la présidence de Marc Ravalomanana qui est réélu pour une période de 5 ans en décembre 2006. Ce dernier met en œuvre le Madagascar Action Plan (MAP) dont un des volets consiste dans le programme « éducation pour tous », qui fait de l'éducation « une priorité absolue ». Selon Razafimbelo et Razafimbelo (2007, p. 17), entre 1997 et 2007, « *les effectifs scolaires ont doublé pour passer de 1,9 millions d'enfants scolarisés dans le primaire à 3,8 millions* ». Une action très concrète a contribué à cette augmentation : la distribution gratuite du kit scolaire composé de cahiers, stylos, crayons et blouse aux enfants en âge scolaire et la suppression des frais de scolarité (MENRS, 2008, Razafimbelo, Razafimbelo et al., 2011).

En avril 2007, le président Ravalomanana fait modifier par voie référendaire la Constitution en vue de renforcer ses pouvoirs. Ses décisions politiques le rendent de plus en plus impopulaire auprès de toute une frange de la société et déclenchent une nouvelle vague de protestations. En 2009, de violentes émeutes secouent la capitale. Le mouvement d'opposition est mené par le jeune maire d'Antananarivo, Andry Rajoelina, qui est nommé président de la Haute autorité de transition (HAT) en mars 2009. Des élections sont annoncées dans les deux ans, puis reportées à plusieurs reprises. Actuellement, il est prévu de les organiser en juillet 2013. Andry Rajoelina n'est pas reconnu sur la scène internationale, ce qui bloque ou diffère nombre d'aides financières extérieures (FMI, Banque Mondiale, ONG). Par ailleurs, Marc Ravalomanana est contraint à l'exil.

C'est dans ce climat politique troublé doublé d'un contexte d'extrême pauvreté (76.5% de la population se situe sous le seuil de pauvreté) qu'on assiste aujourd'hui à un décrochage-abandon scolaire massif : « *Chaque année, à Madagascar, des centaines de milliers d'enfants abandonnent l'école primaire et plus d'un quart d'entre eux sont finalement privés de toute opportunité éducative. Avec plus d'un million d'enfants non-scolarisés, l'exclusion scolaire au cycle primaire est sans conteste l'un des problèmes les plus importants du système éducatif malgache* » (d'Aiglepierre, 2012, p. 10). Et ce phénomène va en s'amplifiant selon l'Institut national de la statistique (INSTAT) : en 2010, le taux net de scolarisation au primaire était de 73,4% alors qu'en 2005 il s'élevait à 83,3%, soit une baisse d'environ 10% en seulement 5 ans (INSTAT, 2005, 2010). Plus d'un quart des enfants en âge d'être scolarisés au primaire sont actuellement victimes d'exclusion scolaire à Madagascar. La situation est également très variable d'une région à l'autre. Par exemple, cinq d'entre-elles, Androy, Anosy, Melaky, Sud-Est et Sud-Ouest, ont un taux de scolarité très faible de 55%.

D'après l'INSTAT (2010), seulement 22% des enfants entrant dans les écoles primaires du pays arrivent aux collèges, seulement 6% d'entre eux atteignent le lycée, et seulement 1% d'entre eux obtiennent leur baccalauréat. Parallèlement, le nombre d'enfants qui travaillent augmente.

### 5.1.2 *Un contexte organisationnel particulièrement difficile pour les structures scolaires malgaches*

L'école Zazakely d'Antsirabe collabore avec l'enseignement public malgache dans un contexte socio-politique particulièrement compliqué et pénible. Nous reprenons dans cette section les principales caractéristiques organisationnelles du système éducatif malgache ainsi que les défis auxquels sont confrontés les structures scolaires dans ce contexte difficile.

La constitution de la République de Madagascar, dans son article 27 prévoit que « *l'Etat organise un enseignement public, gratuit et accessible à tous. L'enseignement primaire est obligatoire pour tous* ». Actuellement, l'enseignement primaire comprend cinq années d'études. L'âge officiel d'accès est fixé à 6 ans. C'est à partir de la rentrée scolaire 2008-2009 que le système scolaire était censé entamer une phase transitoire pour évoluer de l'ancienne structure « 5+4+3 » vers une nouvelle « 7+3+2 », le projet fixant à 10 années la durée des études d'une éducation fondamentale et à 2 ans, la durée des études secondaires. Pour l'heure l'enseignement secondaire comprend deux cycles : le premier est de quatre ans (collège d'enseignement général ou technique) sanctionné par le Brevet d'études du premier cycle (BEPC) et le second est de trois ans (lycée d'enseignement secondaire général ou technique) débouchant sur le baccalauréat de l'enseignement secondaire. Du point de vue de la formation professionnelle, la formation est sanctionnée après deux années d'étude (après la 5<sup>ème</sup>) par un Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et après trois ans par le Brevet d'étude professionnel (BEP).

Concernant le temps moyen d'étude par semaine prescrit au primaire, il s'élève à 27 heures et 30 minutes, mais comme le signale le rapport sur les données de l'éducation à Madagascar (UNESCO-BIE, 2010, p. 6) : « *Les classes échelonnées et l'absentéisme ont rendu difficile l'application du volume horaire prescrit. Les classes échelonnées sont une pratique au niveau des écoles qui organise plusieurs vacations par jour afin de pouvoir enseigner séparément à des petits groupes d'élèves de différentes années d'études. (...) Cette pratique entraîne une forte réduction du temps d'apprentissage qui n'est plus que de 20 heures par semaine au lieu de 27 heures et 30 minutes (MENRS, février 2008).* »

Dans ce contexte, le système éducatif malgache rencontre de graves problèmes depuis des années. Il connaît notamment une pénurie d'enseignants formés. Des personnes qui ont obtenu le baccalauréat enseignent sans avoir suivi de formation professionnelle via une ENS (Ecole normale supérieure) ou une école confessionnelle. Dès lors que le salaire des enseignants est très faible, ces derniers ont souvent un second métier. Par ailleurs, cette pénurie d'enseignants a entraîné la création d'une nouvelle catégorie : les maîtres FRAM (acronyme malgache désignant l'association des parents d'élèves). Rakotonandrasana (2007, p. 1) signale à ce propos : « *Face à la création massive d'écoles primaires par les communautés depuis 1975, le Ministère de l'Education Nationale ne parvient plus à répondre aux besoins en enseignants des écoles publiques. Devant cette situation, par le biais de leur association FRAM, les parents d'élèves se sont vus contraints de recruter des enseignants pour prendre en charge l'enseignement de leurs enfants. D'où la naissance d'une nouvelle catégorie d'enseignants : les maîtres FRAM, c'est-à-dire recrutés localement par les associations de parents d'élèves*

*FRAM et payés par elles* ». Ces enseignants FRAM reçoivent un salaire encore inférieur à celui de leurs collègues de l'Etat. Cette pénurie d'enseignants diffère selon les régions. Par exemple, la demande est encore plus forte dans les régions du Sud et du Sud-Ouest.

## 5.2 *Le cadre contextuel lié à l'association Zazakely*

L'association Zazakely est née lors de la rencontre en 2001 d'un couple franco-malgache dont l'épouse est originaire d'Antsirabe et d'une personnalité du quartier de Mahazina, que nous nommerons Mme A. Le dossier de présentation de l'association Zazakely-France (Zazakely-France, 2011), nous renseigne sur les origines, les objectifs et les orientations données à l'association. Face à la misère et au dénuement de la population locale, les objectifs, en plus d'une aide de première urgence, ont été principalement tournés vers l'éducation et la formation professionnelle des enfants du quartier. Six objectifs initiaux sont présentés dans le dossier de présentation de l'association française :

- Repérage des enfants nécessiteux ;
- Rapprochement avec l'école (paiement des frais de scolarité) ;
- Instauration d'une cantine ;
- Mise en place d'une garderie ;
- Aide aux devoirs ;
- Travail en lien avec la famille.

### 5.2.1 *Zazakely-Suisse*

L'association Zazakely-Suisse est née en 2006 de la rencontre en Suisse, des fondateurs de cette branche suisse de l'association avec Mme A. de Mahazina. Durant son séjour, cette dernière avait émis le souhait de faire un jumelage entre le quartier de Mahazina (où elle habite et où elle a fondé le centre scolaire et social) et une fraternité franciscaine laïque. Une famille (les fondateurs de Zazakely-Suisse) de la fraternité de Morges soutenue par celle-ci a répondu à son appel et s'est rendue sur place en 2006. Après cinq semaines passées à partager la vie quotidienne des habitants du quartier, les fondateurs ont eu l'assurance de la faisabilité de projets de développement et ont décidé de créer l'association Zazakely-Suisse.

### 5.2.2 *Le dispositif Zazakely à Antsirabe*

L'école, le centre d'apprentissage et le centre social Zazakely compte deux directeurs (un pour l'école et le centre social, l'autre pour le centre d'apprentissage), trois enseignants, une aide enseignante, deux cuisinières et une aide-ménagère pour les week-ends afin que les enfants aient au moins un repas par jour, deux gardiens (un par site), un homme à tout faire et du personnel saisonnier en fonction des besoins. L'école accueille environ 200 enfants, ce nombre variant selon les rentrées scolaires.

### 5.2.3 *Aperçu historique des alliances au niveau de l'école Zazakely*

Actives sur le terrain depuis le début des années 2000, les associations Zazakely ont mis en place un grand nombre d'opérations en vue d'aider les habitants du quartier de Mahazina à Antsirabe. A partir des témoignages des acteurs et des données accessibles sur les sites internet des associations Zazakely-France et Zazakely-Suisse, nous résumons l'historique des opérations soutenues depuis 2001 et les alliances éducatives qu'elles ont impliquées au niveau de l'école Zazakely.

De 2001 à 2006 le nombre de personnes aidées directement par l'association Zazakely est passé d'une vingtaine d'enfants bénéficiant d'un repas par jour et d'un encadrement pédagogique à une centaine de personnes aidées. Outre celles qui se sont mises en place au sein de l'équipe de l'école et avec l'association, de nouvelles alliances éducatives se tissent alors avec les parents et en particulier certaines mères qui suivront une formation professionnelle en broderie. Les aspects économiques sont pris en compte à travers la mise en place d'un atelier d'artisanat qui génère de petites rentrées. Un cours de français est dispensé à tous les enfants. Sur le plan des conditions de santé, des soins et une consultation médicale seront assurés une fois par semaine. A partir de 2004 une nouvelle alliance se mettra en place avec l'association « Antenna Technologies » qui aide à la production d'un complément alimentaire appelé spiruline (micro-algue survitaminée). L'ensemble des enfants bénéficiant de cet apport nutritionnel retrouve une courbe de croissance et une immunité normales. En 2005, c'est encore une autre alliance qui voit le jour avec l'association « Solidarité Entraide Madagascar » (SEM) et l'acquisition d'un terrain pour y construire un centre éducatif et social. En 2006 l'association participera à la construction d'un bassin de spiruline pour les enfants du quartier et recevra le premier prix du concours « Entraide Humanitaire » assorti d'une subvention du Conseil Général du Val d'Oise (France) pour la construction du centre éducatif et social. 2006 sera aussi l'année de la création de l'association Zazakely-Suisse

qui intervient dès son arrivée dans l'aménagement de l'intérieur des classes, qui finance les travaux d'électricité et de captage de l'eau au centre et qui assure le repas de midi pour tous les enfants scolarisés pendant une année.

A partir de 2007, commence un nouveau travail en alliance éducative avec la communauté locale, via la réhabilitation du bas quartier de Mahazina, renommé « Quartier Solidarité » où quelques maisons sont réaménagées (toitures, portes, fenêtres, gouttières afin de récolter l'eau de pluie, etc). En 2009, Zazakely-Suisse élabore l'opération « Des briques pour Zazakely » qui permet de récolter les fonds nécessaires pour construire le second bâtiment du centre qui comprend trois classes, une infirmerie, un atelier et un magasin pour les brodeuses. En parallèle, un nouveau poste d'eau est installé dans le Quartier Solidarité et les conditions d'hygiène y sont améliorées. Plusieurs personnes de l'entourage des fondateurs de Zazakely-Suisse, une infirmière, des enseignantes et une retraitée de la Croix rouge, se rendront sur place à partir de 2010 pour aider la directrice de l'école Zazakely qui renoncera à la direction pour des questions de santé. Un nouveau directeur, est nommé à cette époque. Des enfants terminent leur scolarité obligatoire, certains entament des études supérieures. Afin de s'occuper de ceux qui ne peuvent pas poursuivre leurs études, Zazakely-Suisse achète un terrain et un bâtiment à Fiadanantsoa, à 15 km d'Antsirabe, dans le but de former des élèves aux métiers de l'élevage, de la culture, ou de la broderie. L'association achète également du matériel et des marchandises pour les besoins de son dispositif qui, au fil des alliances éducatives, a pris de plus en plus d'ampleur. En 2012, la première récolte de riz a lieu (1.184 kg). Des élevages (poulailler et clapiers à lapin) ainsi qu'un jardin potager sont installés sur le terrain de Fiadanantsoa en vue d'enrichir les repas de midi des enfants.

Depuis, de nouveaux projets voient le jour en lien avec de nouvelles alliances éducatives, notamment avec la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) et l'Ecole normale supérieure d'Antananarivo (ENSA). D'autres partenariats se mettent également en place : d'une part avec le Festival de musique Paléo (Nyon) dans le cadre du village du monde consacré à l'Océan indien et d'autre part avec un établissement médico-social pour personnes âgées de la région de Morges, à travers son journal distribué dans 1'200 foyers.

### **5.3 *Quels sont les besoins couverts par les alliances éducatives Zazakely ?***

Dans un premier temps, faire reconnaître les enfants dans leur dignité, ce qui implique notamment qu'ils soient inscrits au registre de l'état. Dans un second temps, veiller à ce que leurs droits à l'éducation et à la scolarisation soient respectés, d'abord dans le cadre de Zazakely et, dès que possible, dans les écoles de la ville. Dès lors, outre ses contacts avec l'administration, le directeur est également amené à trouver les écoles publiques prêtes à accepter les enfants du quartier de Mahazina. L'école Zazakely se vêt un lieu de ressource pour eux : repas, rattrapages, devoirs, appuis, loisirs, écoute, réconfort et, dans les cas extrêmes, un logement. Le personnel de l'école est à disposition des enfants, pratiquement 24 heures sur 24, tout au long de l'année, 6 jours sur 7.

Depuis que l'association Zazakely suisse envoie sur place de manière régulière des jeunes européens (civilistes ou personnes en congé sabbatique), on constate l'importance de ces nouvelles alliances éducatives pour le coaching du personnel local et pour la continuité du projet. Des effets sur la diminution du décrochage scolaire des enfants se font également sentir. Ces personnes ne partent pas pour « faire à la place des malgaches », mais bien pour les aider à réfléchir, à agir, ainsi que pour aider à conceptualiser les besoins futurs. La combinaison de l'action des habitants du quartier de Mahazina avec le soutien des européens montre la possibilité d'avancer, malgré la crise, et d'évoluer positivement, dans un esprit d'alliances éducatives.

A ce jour, quelques jeunes terminent leur scolarité obligatoire et s'orientent vers des études supérieures ou des apprentissages. D'autres vont dans le deuxième lieu du dispositif Zazakely, le centre d'apprentissage de Fiadanantsoa qui a pour objectif de former des jeunes à des métiers (tissage, couture, élevage, culture, cuisine).

La grande majorité des enfants vit avec ses parents, chez des membres de leur famille ou chez des personnes qui les ont accueillis. Les mamans se sont investies dans l'école Zazakely, elles travaillent en communauté, alors qu'avant la plupart se prostituaient pour gagner de quoi nourrir leurs enfants.

Le besoin de reprendre en main le destin de Mahazina par ses habitants s'est manifesté et un comité de quartier a été créé. Parmi ses objectifs figurent l'organisation de la vie sociale, mais aussi l'incitation des familles à contribuer financièrement à la scolarité de leurs enfants.

Durant le temps de vacances, afin que les enfants ne retournent pas dans la rue, l'école reste ouverte et les enseignants organisent des activités de loisir, à l'instar des colonies de vacances. Deux tiers des enfants en profitent, alors que le dernier tiers part en brousse dans les familles. La gestion de ce temps de vacances est essentielle pour que l'enfant continue à fréquenter l'école ainsi que pour la stabilité des familles.

Dans les situations de détresse humaine rencontrées à Mahazina, l'accrochage scolaire passe par la résolution préalable de problèmes externes l'école, notamment liés aux facteurs familiaux et sociaux relevant de « l'adversité structurelle » ou du « désavantage familial » avec lesquels les jeunes doivent composer (Gilles,

Tièche Christinat et Delévaux, 2012, p. 9). Ainsi, en fournissant les repas de midi aux enfants du quartier, l'école Zazakely permet d'agir dans un premier temps sur des besoins alimentaires de base et de s'assurer, dans un second temps, que les enfants seront physiquement aptes à bénéficier des apprentissages proposés. Dans un contexte de misère tel que celui du quartier de Mahazina, les besoins de base couverts par l'école Zazakely peuvent aussi inclure la nécessité de fournir un toit et un accompagnement approprié aux élèves abandonnés ou orphelins. Dans certains cas, des tentatives de solution passent par un emploi offert aux parents, ce qui participe alors à une (re)construction de l'économie familiale, préalable à la (re)construction de la scolarité des enfants. Les alliances se jouent alors au niveau de l'environnement socio-économique. L'école peut fournir des emplois (staff) et contribuer à en construire de nouveaux (atelier d'artisanat). Zazakely peut également offrir les conditions de mise en place d'un centre communautaire où des projets peuvent se discuter avec les habitants du quartier en vue d'améliorer les infrastructures, par exemple la construction de points d'eau, le remplacement de toits, ...

#### **5.4 Ressources mobilisées au sein des alliances Zazakely**

L'encadrement humain procuré par le staff de l'école est indispensable pour subvenir aux besoins alimentaires, pour permettre les apprentissages, mais aussi pour assurer les liens entre les familles illettrées du quartier et l'administration. Dans le contexte de Mahazina, le directeur effectue un travail crucial de liaison, il s'assure, entre autres, que les enfants soient enregistrés à l'état civil. Leur existence officielle dans les registres de l'Etat constitue une condition nécessaire à toute admission dans l'enseignement public. Grâce au soutien de l'association Zazakely-Suisse, l'école reçoit l'aide de coopérants suisses qui participent aux tâches d'enseignement et d'encadrement, ainsi qu'à la mise en place de projets tels qu'un atelier d'artisanat ou qu'un dispensaire.

Du point de vue des ressources matérielles, l'enceinte de l'école Zazakely offre un lieu sécurisant pour les enfants, propice aux apprentissages et à une socialisation encadrée. L'école ouverte le week-end constitue également un lieu de rassemblement pour les enfants ainsi que pour les adultes du quartier lorsque des aspects communautaires doivent se discuter. L'aide à la résolution des problèmes des parents en vue d'influencer positivement la scolarité des enfants, amène l'équipe Zazakely à investir et développer d'autres lieux à l'extérieur de Mahazina. Actuellement, un projet de centre de tissage se développe en périphérie d'Antsirabe avec l'aide de l'association, en vue d'assurer une formation professionnelle aux jeunes qui quittent l'école Zazakely. Ce centre de formation est situé sur le terrain d'une ferme communautaire qui cultive du riz (alimentation de base à Madagascar) pour les besoins des repas offerts aux enfants de l'école Zazakely de Mahazina.

Dès lors, c'est tout un environnement socio-économico-éducatif qui se met progressivement en place en vue d'agir sur la scolarisation des enfants, dans une approche communautaire adaptée au « Sud », et plus particulièrement aux besoins des enfants du quartier de Mahazina. Concernant la nécessité de prendre en considération cette dimension systémique, le constat ne diffère guère de celui qui est fait dans des contextes « Nord ». Comme le rappellent Potvin et Pinard (2012, p. 137) : « *Du point de vue de la réussite éducative globale ou de la réussite éducative scolaire, on peut considérer le décrochage scolaire comme un échec qui touche tous les systèmes, à savoir le jeune lui-même, la classe, l'école, la famille et la société en général* ».

#### **5.5 Quelles pratiques exemplaires contextualisées peut-on dégager du travail en alliances éducatives Zazakely ?**

Pour lutter contre la déscolarisation, et renforcer l'accrochage scolaire, l'école Zazakely met en place des alliances éducatives à différents niveaux.

A un niveau micro, l'école Zazakely, intervient au niveau des frais d'inscription et des fournitures scolaires des enfants. Elle supplée aussi aux besoins alimentaires de base qui devraient être apportés par les parents. L'école Zazakely renforce ainsi le lien scolaire avec les enfants, mais aussi avec les familles qu'elles soulagent d'une série de préoccupations quotidiennes.

Au niveau méso, les liens que le directeur entretient avec l'administration malgache pour faire reconnaître l'existence officielle des enfants en vue de leur inscription dans l'enseignement public, illustrent bien ce deuxième niveau d'alliances.

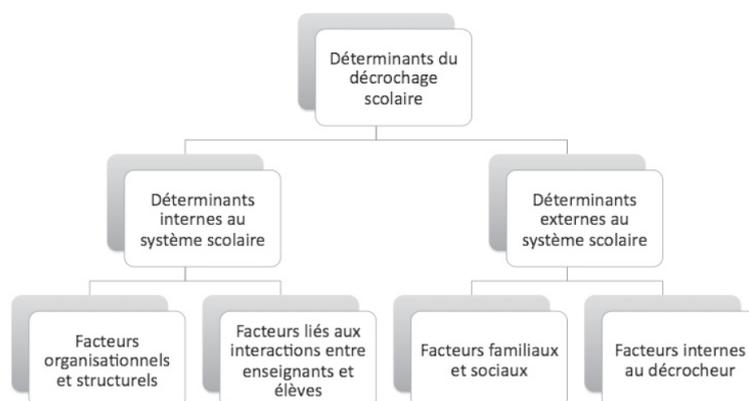
Du point de vue macro, l'équipe Zazakely est bien consciente qu'elle ne pourra pas résoudre seule les problèmes systémiques du quartier de Mahazina. De nouvelles alliances se mettent ainsi en place, notamment avec des institutions d'enseignement supérieur de formation des enseignants : l'Ecole normale supérieure d'Antanarivo et la Haute école pédagogique du canton de Vaud qui contribuent à améliorer l'efficacité des actions de l'association Zazakely-Suisse et de l'école Zazakely. Ces alliances contiennent également en germes

les partenariats potentiels pour de futurs projets de coopération qui pourraient être soutenus par des organismes internationaux d'aide au développement.

Gilles, Tièche Christinat et Delévaux (2012, p. 13) ont décrit ces trois niveaux de travail en alliances éducatives de façon plus générale : « *Des alliances éducatives peuvent donc se mettre en place à un niveau micro en partenariat « jeune-famille-école », à un niveau méso en les étendant à d'autres acteurs des sphères sociale, judiciaire ou du monde de la santé. Enfin, à un niveau macro englobant les niveaux micro et méso, des dispositifs communautaires peuvent mettre en œuvre de larges alliances au sein de régions ou d'Etats* ».

### 5.6 L'apport des modèles théoriques

Le modèle de d'Aiglepierre (2012) analyse le processus de déscolarisation observé à Madagascar en fonction de trois entités : le ménage, l'école et la communauté situés dans un environnement où se trouvent, entre autres, les ONG et l'Etat. d'Aiglepierre met également en avant la multiplicité des facteurs de décrochage : « *il semble finalement exister un très grand nombre des déterminants inter-reliés qui expliquent l'exclusion scolaire* (p. 33) ». Ce foisonnement de facteurs expliquant le décrochage scolaire a également été mis en avant par Gilles, Tièche Christinat et Delévaux (2012, pp. 10-11) qui proposent de les classer en deux grandes catégories et quatre sous-catégories. Ils distinguent d'abord les déterminants internes au système scolaire et ceux qui lui sont externes. Ensuite, en ce qui concerne les déterminants internes, ils proposent de distinguer les facteurs organisationnels et structurels des facteurs liés aux interactions entre enseignants et élèves. Pour ce qui est des déterminants externes au système scolaire, deux types de facteurs sont mis en évidence : d'une part les facteurs familiaux et sociaux et d'autre part les facteurs liés au décrocheur lui-même.



**Figure 3.** Catégories de déterminants du décrochage scolaire (Gilles, Tièche Christinat et Delévaux, 2012)

Du point de vue des facteurs externes au système scolaire, Andrianjaka et Droy (2003) soulignent que le manque de ressources des ménages dans les quartiers défavorisés d'Antananarivo amène les enfants à devoir travailler pour assurer une partie des revenus familiaux, ce qui entraîne une fréquentation irrégulière de l'école. En ce qui concerne les zones rurales de Madagascar, Ramilison (2000) cité par d'Aiglepierre (2012, p. 32) rapporte que dans ces populations une critique récurrente envers l'école est qu'elle ne prépare pas au métier de paysan. Dans son enquête quantitative sur les causes d'exclusion données par les parents d'enfants jamais scolarisés, d'Aiglepierre (p. 47) cite « *d'abord les problèmes financiers de la famille, le manque d'encouragement de la famille, la non-inscription à l'état-civil, les problèmes de volonté, de capacité, de comportement et de santé de l'enfant, la question de l'alimentation et des activités rémunératrices et domestiques accomplies par l'enfant* ». Randriamasitiana (2010) pointe quant à lui au niveau des handicaps culturels, l'aspect linguistique : « *L'handicap sociolinguistique, un des aspects essentiels de l'handicap culturel, devient un facteur de premier ordre de l'élimination sélective au sein de l'appareil éducatif, voire un facteur d'exclusion* ». Et il ajoute (p. 38) « *Leurs difficultés linguistiques sont liées à un certain nombre de problèmes sociaux et sociolinguistiques tels que : le bas niveau d'instruction de son entourage, le rôle didactique insuffisamment complémentaire des parents ou des membres de la famille ; la classe sociale d'appartenance qui les disqualifie pour la mobilité sociale ; la logique de la reproduction bourdieusienne semble prévaloir* ».

Pour ce qui est des déterminants internes au système scolaire, d'Aiglepierre (2012, p. 32) cite Glick et Shan (2005) qui mettent en avant l'impact significatif des frais de scolarité, de la mauvaise qualité des infrastructures, des classes multigrades et de la distance domicile-école. Pour les zones rurales touchées par le travail des enfants (selon l'enquête EPM (2010), 30% des enfants de 10-14 ans y sont économiquement actifs), le calendrier

scolaire peut également avoir un impact pour les enfants amenés à participer aux travaux des champs. La qualification et le type de contrat des enseignants et leur pénurie sont également signalés comme des facteurs influençant l'exclusion auxquels s'ajoute « *La violence scolaire qui apparaît comme un phénomène important et si celle-ci affecte autant les garçons que les filles, ces dernières la ressentent de manière plus grave et constituent plus souvent pour elles un facteur d'abandon scolaire* » (d'Aiglepierre, 2012, p. 32).

Les analyses des données observées guidées par les modèles théoriques montrent le caractère multifactoriel de la déscolarisation et du décrochage, mais une vision globale et systémique du phénomène, contextualisée à Madagascar, reste encore à construire. Une voie à explorer nous semble être celle de l'approche écologique du développement humain proposée par Bronfenbrenner (1979) et qui permettrait de relier les observations faites dans divers sous-systèmes tels que ceux relevés par d'Aiglepierre dans le contexte de Madagascar : famille (ménage) ; école ; communauté ; ONG ; administration ; ... Et ainsi de comprendre en profondeur le jeu des alliances qui se jouent non plus seulement au sein, mais aussi et surtout, entre ces sous-systèmes.

## 6. Améliorer notre compréhension du dispositif Zazakely à Antsirabe

Dans une perspective prospective, il serait pertinent de poursuivre l'analyse anthropologique amorcée dans le cadre de cet article en se servant du modèle MANESCO d'analyse anthropologique des établissements scolaires (Gay, 2012). En utilisant de manière systématique, conjointe et articulée cinq principes heuristiques fondamentaux, ce modèle offre des indications méthodologiques et théoriques précises pour étudier les phénomènes de décrochage scolaire et de déscolarisation dans un contexte tel que celui du quartier de Mahazina.

Le premier principe du MANESCO consiste dans l'étude du point de vue des acteurs sociaux (Malinowski, 1963 ; Geertz, 1986), qui implique notamment d'entreprendre l'observation directe ou participante, de recueillir les discours dans la langue vernaculaire et de noter la diversité des utilisations du même terme dans diverses situations. De ce point de vue, il s'avère nécessaire que les prochains entretiens ne se fassent plus en français, mais en malgache. Dans une telle perspective, la première étape de la recherche consiste à repérer quels sont les mots malgaches par lesquels les acteurs locaux désignent le décrochage scolaire et la déscolarisation, les ruptures familiales, les relations entre école et parents, les groupes ethniques et statutaires, le rapport à l'Etat et d'autres dimensions pertinentes dans la vie scolaire et dans le quartier de Mahazina.

Le deuxième principe du MANESCO consiste dans l'expérience de l'altérité présentée plus tôt dans cet article. Il présuppose que chaque chercheur assume sa subjectivité, qu'il écrive certains passages à la première personne dans une démarche de recherche réflexive. Découvrir des pratiques différentes et étonnantes concernant la « famille », les relations à l'école, les niveaux d'appartenance etc. poussent les chercheurs à se questionner sur les références culturelles de l'autre et en retour sur les leurs. Par exemple, appréhender les diverses significations du « décrochage » pour les Malgaches de Mahazina ne peut que susciter l'étonnement, être à l'origine d'un décentrement pour des chercheurs du Nord et susciter une compréhension plus en profondeur des besoins des acteurs locaux.

Selon le troisième principe, il sera nécessaire d'analyser les éléments culturels tels qu'ils émergent dans les interactions et donc de prendre en compte le fait que culture et contexte d'énonciation sont imbriqués (Moerman, 1990, 1994 ; Lyman et Douglass, 1972). Comme nous l'avons suggéré ci-dessus, par exemple la notion de *fihavanana* est interprétée et manipulée différemment suivant les acteurs sociaux et leurs intérêts à Madagascar. Ainsi nous pourrions étudier les stratégies sociales des acteurs sociaux et notamment expliquer des phénomènes d'exclusion au sein des familles étendues comme des processus dialectiques.

Le quatrième principe nous invite à articuler le local au global. Concrètement, cela nous amène par exemple, à poursuivre l'analyse des politiques de l'éducation et de leurs modalités (et difficultés) d'implémentation, mais aussi à repérer comment ces politiques sont comprises et appliquées au niveau local des écoles d'Antsirabe et de ses environs. A ce niveau, il est très pertinent de souligner que la politique de l'abandon des frais scolaires et de l'octroi gratuit du kit scolaire – aujourd'hui abandonnée – a eu un impact sur le décrochage. Faire référence aux significations du décrochage scolaire, mais aussi du *fihavanana*, des relations à l'Etat dans la culture malgache au sens large fait aussi partie de ce niveau. En effet, il faut resituer dans un cadre général les expressions locales, car les acteurs locaux actualisent des termes généraux dans des relations locales et les réinterprètent.

Le cinquième principe nous amène à procéder à une analyse comparative et politique. Par exemple, il faudrait comparer l'école Zazakely à d'autres établissements scolaires à Madagascar afin de souligner les spécificités et les tendances générales que ce soit au niveau des taux et modalités de décrochage, des populations scolarisées, des parents, des enseignants et des directeurs (leurs origines locales et ethniques, leurs groupes statutaires, et conditions sociales et économiques), des relations entre chacun de ces groupes d'acteurs sociaux, notamment sous l'angle du genre et de l'interculturel.

De plus, les observations structurées à l'aide du paradigme de l'approche qualité, récoltées et analysées en utilisant les principes heuristiques du modèle MANESCO, pourraient ensuite être interprétées au niveau des interactions bidirectionnelles entre acteurs et sous-systèmes à l'aide d'une analyse systémique ayant recours au modèle écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1979). Ce type d'analyse multi-modèle serait, selon nous, de nature à améliorer la compréhension des alliances éducatives mobilisées dans le cadre du dispositif Zazakely.

## 7. Conclusions

Nous avons mené l'analyse en nous référant au cadre conceptuel « *englobant et systémique* » pour l'analyse de l'exclusion et dans les écoles primaires de Madagascar (d'Aiglepierre, 2012). Ce cadre conceptuel identifie trois sous-systèmes dans l'environnement malgache : les ménages (système familial) ; les écoles et les communautés. Trois situations particulières sont distinguées : l'enfant qui n'est jamais entré à l'école (déscolarisation), l'enfant entré à l'école mais ayant abandonné par la suite (décrochage scolaire), et l'enfant encore scolarisé (scolarisation).

Notre étude a d'abord souligné la complexité du cadre contextuel malgache. L'aperçu historique de l'évolution socio-politique a pointé la grave crise politique et économique qui, dans un contexte d'extrême pauvreté, entraîne avec elle un décrochage-abandon scolaire massif. Nous avons aussi relevé les problèmes au niveau du système éducatif malgache, dont la réforme avortée de 2008-2009, la pénurie d'enseignants, par ailleurs sous-payés, dont la formation est souvent lacunaire, ainsi qu'un taux net de scolarisation qui a baissé de 10% en moins de 5 ans (INSTAT, 2010).

Nous avons ensuite examiné le cadre contextuel de l'association Zazakely, née en 2001 en France et qui fonctionne aujourd'hui en grande partie grâce aux actions soutenues par la branche Suisse créée en 2006. Nous avons ainsi relevé une série de partenariats avec d'autres associations qui ont permis l'émergence de nouvelles alliances privé-public dans une approche communautaire.

Du point de vue des besoins couverts par les alliances éducatives, la recherche a montré que la reprise d'un leadership par les familles du quartier était liée à l'autonomisation économique des habitants et à quel point cette reprise en main de leur destin était encore conditionnée à l'aide procurée par Zazakely.

Des pratiques exemplaires en matière d'alliances éducatives ont aussi pu être mises en évidence à différents niveaux : « micro » où dans le cadre des relations famille-enfant-école Zazakely intervient dans les frais scolaires et les repas, sources de décrochage dans ce contexte d'extrême pauvreté ; « méso » où le directeur entretient des liens avec l'administration en vue de garantir une existence officielle des enfants, condition *sine qua non* d'inscription dans l'école publique ; « macro » où de nouvelles alliances se mettent en place avec des institutions de formation d'enseignants à Antananarivo (ENSA) et en suisse (HEP Vaud).

Du point de vue des modèles théoriques, le caractère multifactoriel du décrochage scolaire et de la déscolarisation classifié en quatre catégories de déterminants gagnerait à être explorée dans une approche globale et systémique contextualisée à Madagascar et qui reste encore à construire. Dans cette perspective, nous proposons d'utiliser les principes heuristiques du modèle MANESCO (Gay, 2012) en vue de récolter et analyser des observations, dont les interactions bidirectionnelles entre acteurs et sous-systèmes en jeu dans les alliances éducatives Zazakely pourraient ensuite être interprétées à l'aide du modèle écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979). Cette piste future pour notre recherche contribuerait à une compréhension plus en profondeur les alliances, tout en permettant un changement de registre en proposant des avenues pour améliorer le dispositif éducatif de Zazakely.

Cette nature hybride (comprendre et penser aux moyens d'action) d'une telle démarche impliquée par l'approche qualité, serait non seulement féconde en terme de construction de connaissances nouvelles sur les alliances éducatives mobilisées à Madagascar, mais aussi utile et profitable pour les acteurs du dispositif Zazakely qui luttent au quotidien contre le décrochage scolaire et la déscolarisation.

## 8. Références bibliographiques

- Andrianjaka, H. et Droy, I. (2003). *Dynamique de la formation du capital humain et Durabilité sociale : Formation et scolarisation dans un quartier défavorisé d'Antananarivo, Madagascar*, Communication présentée à la 3ème Conférence sur l'Approche des Capacités « D'un développement viable à une liberté durable », 8-10 Septembre 2003, Université de Pavie, Italie.
- d'Aiglepierre, R. (2012). *Exclusion scolaire et moyens d'inclusion au cycle primaire à Madagascar*. UNICEF.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Paris: Editions de Minuit.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Colombatto, A. (2011). *Zazakely – Une association à Madagascar*. Récupéré le 26 février 2013 du site de l'association Zazakely : [http : www.zazakely.fr](http://www.zazakely.fr).
- Coulon, A. (1990). *L'ethnométhodologie*. Paris: PUF.
- Gage, N.L. (1986). Comment tirer un meilleur parti des recherches sur les processus d'enseignement ? In Crahay & Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 411-433). Bruxelles : Editions Labor
- Garfinkel, H. (1994). *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, (1<sup>ère</sup> édition, 1967).
- Gay, D. (2013). Pourquoi l'interculturel ? Expérience dans une école malgache. *L'Éducateur*, n°8.
- Gay, D. (2012). La culture à l'école, le modèle du MANESCO. *Prismes*, n°16 (pp. 1-18). Récupéré le 15 septembre 2013 du site de la revue : <http://www.hepl.ch/prismes>.
- Gay, D. (2009). *Les Bohra de Madagascar: religion, commerce et échanges transnationaux dans la construction de l'ethnicité*. Berlin, Vienne, Zürich: Lit Verlag.
- Ghasarian, C. (1996). *Introduction à l'étude de la parenté*. Paris: Seuil.
- Gilles, J.-L. (2002). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires - Mise au point d'indices éducatifs d'analyse de la qualité spectrale des évaluations des acquis des étudiants universitaires et application aux épreuves MOHICAN check up '99*. Liège: Université de Liège.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. In : *Actes du 24ème congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Vers un changement de culture en enseignement supérieur*, 605-609.
- Gilles, J.-L., Polson, D. et Reynders, A.-S. (2009). L'accrochage scolaire...Vers un dispositif de concertation intersectorielle. *Journal du Droit des Jeunes (JDJ)*, 290, 28-29.
- Gilles, J.-L. & Renson, J.-M. (2009). Pratiques réflexives en didactiques générale : description d'un dispositif mis en place par la DGIE dans le cadre de la formation des enseignants du supérieur. *Puzzle*. CIFEN (Centre Interfacultaire de formation des enseignants), 26, 38-43. Récupéré du site ORBI de l'Université de Liège : <http://hdl.handle.net/2268/22287>
- Gilles, J.-L., Plunus, G., & Potvin, P. (2010). Les enjeux d'une approche qualité pour les acteurs d'alliances éducatives engagés dans une dynamique de partage d'expérience. In D. C. Moncada, M. M. Garcia & J. A. Mendez (Eds.), *Memorias del : XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación* (pp. 172-173). Monterrey (México): Escuela de Ciencias de la Educación.
- Gilles, J.-L. (2010a). Colloque « Alliances éducatives ». In D.C. Moncada, M.M. Garcia & J.A. Mendez (Eds.), *Memorias del: XVI Congreso Mundial de Ciencias de la Educación*. Monterrey (Mexico): Escuela de Ciencias de la Educación.
- Gilles, J.-L. (2010b). *Qualité spectrale des tests standardisés universitaires*. Sarrebruck : Editions universitaires européennes.
- Gilles, J.-L., Detroz, P., Crahay, V., Tinnirello, S. et Bonnet, P. (2011). La plateforme ExAMS, un "assessment management system" pour instrumenter la construction et la gestion qualité des évaluations des apprentissages. Dans Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (Dir.), *Evaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication – Tome II*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gilles, J.-L., Tièche Christinat, C. et Delévaux, O. (2012). Origines, fondements et perspectives offertes par les alliances éducatives dans la lutte contre le décrochage scolaire. In Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Glick, P. et Shan, D. (2005). The Demand for Primary Schooling in Rural Madagascar: Price, Quality and the Choice between Public and Private Providers, *Journal of Development Economics*, 79, 118-145.
- Hegel, G.W.F. (2006). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: J. Vrin.
- INSTAT (2005). *Enquête périodique auprès de ménages 2005 - Rapport principal*. Madagascar : Ministère d'Etat chargé de l'économie et de l'industrie, République de Madagascar. Récupéré le 5 septembre 2013 de [http://www.instat.mg/pdf/epm\\_05.pdf](http://www.instat.mg/pdf/epm_05.pdf).

- INSTAT (2010). *Enquête périodique auprès de ménages 2010 - Rapport principal*. Madagascar : Ministère d'Etat chargé de l'économie et de l'industrie, République de Madagascar. Récupéré le 5 septembre 2013 de [http://www.instat.mg/pdf/epm\\_10.pdf](http://www.instat.mg/pdf/epm_10.pdf).
- Kuhn, T.S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (trad.). Paris, Flammarion, Collection Champ. (Ouvrage original publié en 1962 sous le titre *The Structure of scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press).
- Leservoisière, O. (éd) (2005). *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales, retour réflexif sur la situation d'enquête*. Paris: Karthala.
- Lyman, S.M. et Douglass, W.A. (1972). Ethnicity: Strategies of Collective and Individual Impression Management. *Social Research* XL: 344-365.
- Malinowski, B. (1963). *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Paris : Gallimard (1ère édition, 1922).
- MENRS (2008). Madagascar : *Education pour tous, version finale*. Antananarivo : Ministère de l'éducation nationale et de la recherche scientifique, février 2008. Récupéré le 5 septembre 2013 de : [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Madagascar/MadagascarEFAplan\\_Feb08.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Madagascar/MadagascarEFAplan_Feb08.pdf).
- Moerman, M. (1990). *Talking culture: ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ottino, P. (1998). *Les champs de l'ancestralité à Madagascar. Parenté, alliance et patrimoine*. Paris : Karthala/Orstom, 1998.
- Potvin, P. et Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire : l'approche scolaire et l'approche communautaire. In Gilles, J.-L., Potvin, P. et Tièche Christinat, C. (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Editions Peter Lang.
- Ranaivo, V. (2007). Le système éducatif de Madagascar. *Revue internationale de Sèvres*, 46..
- Razafimbelo, J., Razafimbelo, C., Razanakolona, D., Rajonhson, L., Ratompomalala, H., Ramanitra, N. A. et Andrianavalonirina, M. A. (2011). « Développement professionnel des enseignants du primaire », *Formation continue des enseignants du primaire : état des lieux du dispositif et perception de la réforme*. Antananarivo : CIRI, Université d'Antananarivo.
- Rabinow, P. (1988). *Un ethnologue au Maroc*. Paris: Hachette.
- Rakatonandrasana, M. (2007). Madagascar – Enseignants recrutés sans formation initiale. In *La professionnalisation de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale - Séminaire international : 11-15 juin 2007*. Madagascar : Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Récupéré le 5 septembre 2013 de : [http://www.ciep.fr/conferences/CD\\_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf\\_pays/Madagascar.pdf](http://www.ciep.fr/conferences/CD_professionnalisation/bak/pages/docs/pdf_pays/Madagascar.pdf)
- Randriamasitiana, G. D. (2010). Politique Educative et Trajectoires Scolaires à Madagascar : de l'école d'intégration à l'école d'exclusion, *LIENS Nouvelle Série*, n°13..
- Ramilison E. (2000). *La sortie du cycle primaire dans l'observatoire de la plaine côtière Mahafaly*. Madagascar : Projet Madio, n°2000-01/E.
- Tardif, J. (2001). Qu'est-ce qu'un paradigme? *Virage express*, vol. 3, n° 6, Québec : Ministère de l'Education.
- UNESCO-BIE (2010). *Données mondiales de l'éducation, Madagascar - 7<sup>e</sup> édition, version révisée, octobre 2010*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture : Bureau International d'Education (BIE).

---

# Évaluation du programme Trait d'Union

## Évaluation des effets d'un programme de prévention du décrochage scolaire : le programme Trait d'Union

**Martine Poirier\*, Laurier Fortin\***

*\* Université de Sherbrooke  
Faculté d'éducation, département de psychoéducation  
2500, boulevard de l'Université  
Sherbrooke(Québec) CANADA J1K 2R1  
[Martine.Poirier@USherbrooke.ca](mailto:Martine.Poirier@USherbrooke.ca)  
[Laurier.Fortin@USherbrooke.ca](mailto:Laurier.Fortin@USherbrooke.ca)*

---

*RÉSUMÉ. Cette étude présente l'évaluation des effets du programme Trait d'Union auprès d'un groupe d'élèves à risque de décrochage scolaire. Elle a été menée auprès de 711 élèves inscrits en secondaire 1 à 4 à l'entrée dans le programme. Le groupe expérimental est composé des 112 élèves et le groupe contrôle, de 599 élèves. Les élèves ont complété des mesures auto-évaluatives au prétest, au post-test et un an après la fin du programme. Les élèves du groupe expérimental sont très satisfaits de leur participation à Trait d'Union. Au plan des effets, les résultats montrent que le programme est associé à la diminution des comportements délinquants chez les élèves de type problèmes de comportement. Les effets du programme ne semblent toutefois pas varier en fonction de la typologie de Fortin et al. (2006) pour les autres facteurs de risque. Lorsque les élèves du groupe expérimental sont comparés aux élèves du groupe contrôle, les résultats montrent un effet significatif du programme sur la diminution de plusieurs facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. Enfin, les résultats suggèrent que la participation à Trait d'Union réduit la probabilité de décrocher lorsque les facteurs de risque associés aux effets du programme sont contrôlés.*

*MOTS-CLÉS : programme de prévention, décrochage scolaire, élève à risque, étude évaluative.*

---

## 1. Introduction

Au Québec, le décrochage scolaire constitue un problème important qui touche 16,2 % des adolescents (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS, 2012). Défini comme le fait de quitter l'école avant l'obtention d'un des diplômes d'études secondaires sans se réinscrire l'année suivante, le décrochage est associé à de nombreuses conséquences tant personnelles qu'économiques. En effet, plusieurs décrocheurs présentent des inadaptations sociales telles que des troubles du comportement, de la délinquance (Bjerk, 2012 ; Fortin Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006 ; Henry, Knight et Thornberry, 2012) ou des symptômes dépressifs (Liem, Lusting et Dillon, 2010). De plus, les décrocheurs constituent un nombre important de travailleurs non qualifiés, ont un taux de chômage élevé et recourent plus souvent que les jeunes diplômés à l'assistance ou à l'assurance-emploi (Statistiques Canada, 2003). Pour prévenir ces conséquences négatives, il est essentiel de mettre en place des programmes de prévention efficaces et adaptés aux caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire.

## 2. Problématique

Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) suggèrent qu'il est plus facile de maintenir les élèves à l'école que de les amener à y retourner. Pour ce faire, il importe d'identifier les élèves à risque et de les soutenir pour favoriser leur persistance scolaire. Un élève à risque présente une probabilité élevée de décrocher dû à la présence de facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. Le cumul de ces facteurs augmente la probabilité ou le risque que l'élève décroche avant la fin de ses études secondaires.

Le faible rendement constitue le facteur le plus prédictif du décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000; Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin et Royer, 2012). Les difficultés d'apprentissage, le retard scolaire, le redoublement, l'absentéisme, le manque de motivation et le désengagement à l'école peuvent aussi contribuer à l'augmentation du risque (Bowers, 2010 ; Henry *et al.*, 2012). De plus, le retrait social, les problèmes de santé mentale (anxiété ou dépression) peuvent prédire le décrochage scolaire (Farahati, Marcotte et Wilcok-Gök, 2003 ; Gagné, Marcotte et Fortin, 2011). Le risque de décrochage scolaire est plus élevé chez les garçons (Carpenter et Ramirez, 2007 ; Fortin *et al.*, 2006) ainsi que chez les adolescents qui présentent des problèmes de comportement, des conduites délinquantes et consomment des drogues (Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000 ; Trampush, Miller, Newcorn et Halperin, 2009). Enfin, plusieurs élèves à risque de décrochage ne valorisent ni la réussite, ni les valeurs représentées par l'école (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997).

L'influence des parents dans le processus menant au décrochage scolaire est de plus en plus documentée. Le peu d'attentes des parents envers la réussite scolaire de leur enfant, leur faible niveau de scolarité et les événements stressants dans la famille (décès, divorce) sont associés au décrochage scolaire (Battin-Pearson *et al.*, 2000 ; Pagani, Vitaro, Tremblay, McDuff et Japel, 2008). Potvin *et al.* (1999) estiment que les pratiques éducatives des parents (manque de soutien affectif, peu d'engagement, faible encadrement) sont aussi associées au risque de décrochage scolaire. Enfin, les élèves à risque de décrochage scolaire proviennent souvent de familles à faible revenu ou monoparentales (Suh et Suh, 2007 ; Trampush *et al.*, 2009).

Plusieurs études soutiennent que le contexte scolaire contribue également à expliquer en partie le décrochage scolaire. En effet, le fait de suspendre les élèves est associé au risque (Carpenter et Ramirez, 2007). Potvin, Fortin et Lessard (2006) indiquent aussi que le climat de classe et l'environnement socioéducatif négatifs augmentent le risque de décrocher. De plus, les adolescents qui identifient les raisons scolaires comme étant déterminantes dans leur processus de décrochage décrivent un cheminement scolaire caractérisé par l'ennui, les conflits avec les enseignants et les attitudes négatives de ces derniers à leur égard (Lessard *et al.*, 2006). Le peu d'affiliation, les relations négatives établies à l'école avec les pairs et les enseignants contribuent à prédire le décrochage scolaire (Fortin *et al.*, 2006 ; Whannell et Allen, 2011). À l'inverse, l'établissement d'une relation significative à l'extérieur de la famille, par exemple par une alliance éducative entre un élève et un enseignant, constitue un facteur de protection pour le décrochage scolaire (Janosz et Fallu, 2003).

### 2.2. Les sous-groupes d'élèves à risque de décrochage scolaire

Les facteurs identifiés précédemment ne caractérisent pas le parcours de tous les élèves à risque, car ces derniers forment un groupe hétérogène. Voss, Wendling et Elliott (1966), Castallo et Young (1988) et Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay (2000) ont développé trois typologies de décrocheurs centrées sur les facteurs de risque personnels et scolaires. Leurs échantillons ont été recrutés il y a plusieurs décennies. Dans cette étude, la typologie retenue (Fortin *et al.*, 2006) est la seule, à notre connaissance, qui a été développée récemment auprès des élèves à risque alors qu'ils étaient à l'école. Elle inclut 1) le type conduites antisociales cachées (CAC), 2) le type peu intéressé/peu motivé (PIPM), 3) le type problèmes de comportement (PC) et 4) le type dépressif (D).

De plus, elle précise pour les quatre sous-groupes les facteurs personnels, familiaux et scolaires qui sont associés au risque de décrochage scolaire. Un 5<sup>e</sup> sous-groupe, les atypiques (A), a été identifié et comprend les élèves à risque, qui ne répondent aux caractéristiques d'aucun des autres types. En plus des caractéristiques spécifiques associées à chacun des types, la plupart des élèves de cette typologie présentent des difficultés ou des retards d'apprentissage. L'identification des caractéristiques des élèves dans chaque sous-groupe contribue à une meilleure compréhension de leur problématique et favorise une sélection judicieuse des programmes de prévention à privilégier pour répondre à leurs besoins et favoriser leur persévérance scolaire.

### 2.3. *Les programmes de prévention*

Les recensions sur les études évaluant les programmes pour prévenir le décrochage scolaire montrent que les plus efficaces sont multidimensionnels et tiennent compte des facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires de l'élève (Klima, Miller et Nunlist, 2009 ; Poirier, Marcotte et Joly, 2010). Les auteurs soulèvent toutefois que les études évaluatives comportent de nombreuses limites méthodologiques. Par exemple, la sélection des sujets à partir d'un seul critère, la rareté des devis expérimentaux, le recours à des groupes témoins non équivalents et l'absence de contrôle des différences initiales dans les analyses ainsi que l'utilisation d'instruments de mesure non validés sont identifiés dans les écrits scientifiques. De plus, de nombreuses études n'ont pas évalué l'implantation des programmes. Pourtant, cette évaluation permet d'associer avec une plus grande certitude les effets du programme à l'intervention mise en place et d'expliquer, en l'absence d'effets, les raisons pour lesquelles le programme n'atteint pas les objectifs visés (Chen, 2005).

### 2.4. *L'implantation et l'évaluation des programmes en milieu scolaire*

L'évaluation de la fidélité de l'implantation du programme en milieu scolaire ou la capacité d'implanter le programme tel qu'il a été conçu oriente de plus en plus la démarche des chercheurs dans les études évaluatives (Durlak, 2010). La fidélité de l'implantation comprend l'adhésion (cohérence entre les activités réalisées et celles prévues), le dosage ou l'exposition (respect de la durée et de la fréquence des rencontres), la qualité (compétence et motivation des animateurs), la participation (présence et implication des participants) et la différenciation (distinction entre le programme et les pratiques habituelles) (Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen, 2003). Les résultats de l'étude de Porowski et Passa (2011) montrent que les écoles qui implantent plus fidèlement le programme de prévention du décrochage scolaire *Communities in Schools* (CIS) obtiennent un plus faible taux de décrochage et un taux plus élevé de diplomation que celles où le programme est implanté moins fidèlement.

## 3. **Objectif de l'étude**

L'objectif de notre étude est d'évaluer les effets du programme Trait d'Union (Fortin, 2012) sur la persévérance scolaire des élèves. Plus spécifiquement, nous désirons :

1. Décrire l'apport du programme sur le cheminement des élèves à partir de leur perception ;
2. Comparer l'effet du programme sur les facteurs de risque en fonction du type d'élève à risque ;
3. Évaluer la variation des facteurs de risque en fonction de la participation ou non au programme Trait d'Union en comparant le groupe expérimental et le groupe contrôle ;
4. Évaluer l'effet de la participation et de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire en contrôlant les facteurs de risque qui diminuent significativement grâce au programme.

## 4. **Méthodologie**

### 4.2. *Participants*

L'échantillon compte 711 élèves à risque de décrochage scolaire inscrits en secondaire 1 à 4 au début de l'étude. Le groupe expérimental comprend 112 élèves (51,8 % de garçons) âgés en moyenne de 13,5 ans (é.-t. = 0,86) qui ont participé pendant un an (n = 74) ou deux (n = 38) au programme Trait d'Union. Les 599 élèves du groupe contrôle (50,6 % de garçons) sont âgés de 13,3 ans (é.-t. = 0,95) et n'ont pas été exposés à Trait d'Union. Parmi l'échantillon, 55,4 % des élèves du groupe expérimental et 46,1 % des élèves du groupe contrôle fréquentent une école située dans un milieu socioéconomique moyen à élevé. Les groupes sont équivalents en termes de répartition en fonction du sexe ( $\chi^2(1) = 0,05$ , n.s.), de milieu socioéconomique ( $\chi^2(1) = 3,26$ , n.s.) et de niveau scolaire ( $\chi^2(3) = 4,25$ , n.s.). Toutefois, les élèves du groupe expérimental sont légèrement plus vieux que les élèves du groupe contrôle ( $t(709) = -2,05$ ,  $p < 0,05$ ).

La répartition au groupe expérimental et au groupe contrôle s'est faite en fonction de l'intensité et du nombre de facteurs de risque que les élèves présentaient (risque de décrochage évalué par le Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (Potvin *et al.*, 2004 ; Potvin, Fortin et Rousseau 2009), nombre d'échecs scolaires et de périodes d'absences et de suspensions, recommandations des enseignants et absence de suivi par un professionnel de l'école). Les élèves les plus à risque font partie du groupe expérimental. Ils ont participé en moyenne à 9 (é.-t = 1,4) rencontres pour une durée totale de 194,7 minutes (é.-t = 30,7). Le sous-groupe qui a participé au programme la 2<sup>e</sup> année a bénéficié d'une moyenne de 14,4 rencontres pour un total de 295,4 minutes (é.-t = 258,7). Comme le programme prévoit 13 rencontres de 20 minutes par année pour un total de 260 minutes d'exposition, on observe que le dosage est respecté la deuxième année, mais qu'il ne l'était pas la première.

Pour vérifier l'équivalence des groupes entre les élèves non à risque, contrôle et expérimentaux, des ANOVA ont été menées sur les facteurs de risque au prétest. Les résultats montrent un effet univarié du groupe sur tous les facteurs évalués (anxiété/dépression, retrait/dépression, problèmes d'attention, comportements délinquants, comportements agressifs, problèmes sociaux, symptômes dépressifs, environnement de la classe, qualité de vie à l'école, rendement en mathématiques, français et anglais et fonctionnement familial global). Les comparaisons multiples réalisées avec la correction de Bonferroni montrent que les élèves non à risque présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe contrôle qui eux, présentent moins de difficultés que les élèves à risque du groupe expérimental. La seule exception est pour la variable environnement de la classe où la perception des élèves des groupes expérimental et contrôle est équivalente.

### 4.3. Mesures

#### 4.2.1 Questionnaire de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire (DEMS) (Potvin *et al.*, 2004).

Ce questionnaire a été utilisé pour identifier les élèves à risque de décrochage scolaire et les sélectionner pour le programme Trait d'Union. Il comprend cinq sous-échelles mesurant six dimensions (engagement parental, attitudes envers l'école, perception de son niveau de réussite scolaire, supervision parentale et aspirations scolaires) pour un total de 33 questions. Pour être identifié à risque, l'élève doit obtenir un score supérieur au 85<sup>e</sup> percentile à l'une des cinq sous-échelles. Le questionnaire présente une très bonne consistance interne ( $\alpha = 0,89$ ) ainsi qu'une consistance acceptable à très bonne pour les sous-échelles (0,72 à 0,84). Un test-retest a également démontré que le questionnaire est stable dans le temps ( $r = 0,84$ ) pour l'échelle totale et les sous-échelles ( $r = 0,72$  à 0,87). La validité prédictive est de 84,7 % (Potvin *et al.*, 2009).

#### 4.2.1 Fonctionnement familial (FAD) (Epstein, Baldwin et Bishop, 1983).

Ce questionnaire est une traduction du *Family Assessment Device*. Il comprend 60 questions concernant la perception de l'élève du fonctionnement de sa famille. Il est formé de sept sous-échelles : résolution de problèmes, communication, rôles, expression affective, investissement affectif, contrôle des comportements et fonctionnement familial global. L'élève doit répondre en fonction d'une échelle d'accord de type Likert en quatre points où 1 correspond à tout à fait d'accord et 4 à tout à fait en désaccord. L'instrument a une fidélité test-retest variant entre 0,66 et 0,76 et une consistance interne qui se situe entre 0,66 et 0,88 pour l'ensemble des sous-échelles, sauf celle portant sur la résolution de problèmes dont l'alpha est évalué à 0,43 (Fortin et Potvin, 2007). Dans le cadre de cette étude, seule la sous-échelle du fonctionnement global a été retenue.

#### 4.2.1 Environnement de classe (CES) (Moos et Trickett, 2002).

Le CES est une version traduite et abrégée du *Classroom Environment Scale*. Il est composé de neuf sous-échelles (engagement, affiliation, soutien de l'enseignant, orientation vers le travail, ordre et organisation, clarté des règlements, contrôle de l'enseignant, compétition et innovation) comprenant quatre énoncés permettant de mesurer la perception du jeune en ce qui a trait au climat social dans la classe de français. L'élève doit répondre par vrai ou faux. Selon Fortin et Potvin (2007), il démontre une bonne consistance interne pour l'échelle totale ( $\alpha = 0,73$  à 0,80), mais faible pour les sous-échelles ( $\alpha = 0,46$  à 0,65). Seul le score total a été utilisé.

#### 4.2.1 Comportements de l'adolescent (CBCL-YSR) (Achenbach, 1991).

Traduction du *Child Behavior Checklist-Youth Self-report*, ce questionnaire évalue la perception de l'élève de ses intérêts, ses sentiments et ses comportements durant les six derniers mois. Il est composé d'un score global et de deux échelles principales (comportements internalisés et comportements externalisés). Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu les six échelles évaluant des facteurs associés au risque de décrochage scolaire, soit les échelles anxiété/dépression, retrait/dépression, problèmes d'attention, comportements délinquants, comportements agressifs et problèmes sociaux. L'élève répond sur une échelle de type Likert en trois points (0 = faux ou jamais, 1 = plus ou moins ou parfois, 2 = toujours ou souvent). La consistance interne du CBCL-YRS est de 0,95 et la fidélité test-retest de 0,84 (Achenbach, 1991).

#### 4.2.1 *Attitudes/perceptions de la qualité de vie à l'école (SLQ) (Acer, 1987).*

Ce questionnaire est une traduction du *School Life Questionnaire-Secondary School Version*. Il mesure la perception du jeune face à l'école, ses apprentissages et ses aspirations, ses enseignants et ses pairs. Il évalue les affects positifs (sentiment de satisfaction générale), les affects négatifs (aliénation) et les perceptions de l'élève sur cinq dimensions de la vie à l'école : l'attitude envers l'enseignant, les croyances et les opportunités, le succès, le statut et l'estime de soi ainsi que l'intégration sociale. L'élève répond au questionnaire en fonction d'une échelle d'accord de type Likert en quatre points. Les coefficients alpha de Cronbach montrent une très bonne consistance interne ( $\alpha = 0,83$  à  $0,87$ ) (Girard et Fortin, 2006). Seule l'échelle totale a été utilisée.

#### 4.2.1 *Les symptômes dépressifs*

La version française (Riddle, Blais et Hess, 2002) du *Center for Epidemiological Studies-Depression Scale* (CES-D, Radloff, 1977) évalue la fréquence des symptômes dépressifs au cours des deux dernières semaines à l'aide de 20 items sur une échelle de fréquence Likert en quatre points. La cohérence interne a été évaluée à 0,92 pour 599 adolescents québécois et la fidélité test-retest à 0,59 pour 291 étudiants universitaires québécois par Riddle *et al.* (2002).

#### 4.2.1 *Les dossiers scolaires*

Le rendement scolaire de l'élève à la fin de l'année en mathématiques, en français et en anglais a été obtenu chaque année grâce au dossier scolaire de l'élève.

#### 4.2.1 *Le statut de décrocheur*

Le statut de décrocheur est tiré des données de la commission scolaire qui fournit, chaque automne suivant une année d'implantation, une liste des élèves qui ont quitté l'école en cours d'année sans obtenir leur diplôme et qui ne se sont pas réinscrits l'année suivante.

#### 4.2.1 *La grille Union*

Cette grille est complétée après chaque contact effectué dans le cadre du programme Trait d'Union auprès de l'élève, son parent ou un de ses enseignants. Elle spécifie la date, la durée, les personnes impliquées et l'objectif visé par la rencontre et permet de calculer l'exposition des élèves au programme en termes de nombre de rencontres réalisées et de durée totale. Bien qu'il existe quatre autres composantes de la fidélité d'implantation, l'exposition est la seule qui peut être évaluée uniformément pour tous les élèves puisque les activités mises en place varient en fonction des caractéristiques de l'élève et de l'objectif travaillé. L'exposition correspond toutefois à l'une des composantes les plus fréquemment évaluées dans la littérature (Dusenbury *et al.*, 2003).

#### 4.2.1 *Le questionnaire de satisfaction des élèves*

À la fin du programme, les élèves complétaient un questionnaire de six questions évaluées sur une échelle de 1 à 10 portant sur la satisfaction par rapport à différents aspects du programme et cinq questions oui ou non portant sur la mise en place d'objectifs et de stratégies ainsi que la pertinence du programme dans l'école.

### 4.4. *Le programme Trait d'Union (Fortin, 2012)*

Le programme Trait d'Union a été développé dans le cadre d'une recherche collaborative entre l'équipe d'un professeur-chercheur de l'Université de Sherbrooke, les dirigeants d'une commission scolaire de l'Estrie et les directions de quatre écoles secondaires. À la suite d'une recension des écrits sur les programmes probants, le programme américain *Check and Connect* a été retenu (Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson et Thurlow, 1996) puisque les évaluations réalisées en lien avec ce programme ont démontré des effets bénéfiques pour les élèves à risque. Trait d'Union a toutefois été adapté à la réalité québécoise et se différencie maintenant du programme américain sur plusieurs points. Les fondements sont issus des résultats de la recherche québécoise, tant pour la théorie du programme, les facteurs de risque les plus fortement associés au décrochage, la typologie des élèves à risque que pour l'évaluation des élèves. De plus, contrairement au programme *Check and Connect* où les élèves sont accompagnés par un intervenant, dans le cadre de Trait d'Union, ils sont accompagnés par leur enseignant.

Trait d'Union est coordonné par un professionnel des services éducatifs (psychoéducateur, psychologue, conseiller d'orientation) qui est chargé des formations théoriques et pratiques, de deux heures chacune, offertes aux accompagnateurs. Les éléments de ces formations ainsi que des outils pour soutenir les élèves sont inclus dans le guide Trait d'Union remis à tous les accompagnateurs. Le coordonnateur supervise aussi les jumelages entre les accompagnateurs et les élèves (généralement un ou deux). Enfin, il offre aux accompagnateurs trois supervisions de groupe de 75 à 90 minutes qui visent le codéveloppement et la formation continue sur des problématiques rencontrées par les élèves Trait d'Union, ainsi que trois supervisions individuelles qui portent sur la résolution de problèmes durant l'accompagnement (15 minutes par élève accompagné).

Trait d'Union s'appuie sur le modèle théorique multidimensionnel explicatif du décrochage scolaire (Fortin, *et al.*, 2012). Ce modèle a été développé à partir de l'analyse des données issues d'une étude longitudinale de 8 ans menée auprès d'élèves décrocheurs qui avaient entre 12 et 13 ans au début de l'étude. Les analyses confirmatoires d'équations structurales montrent que cinq construits contribuent au décrochage scolaire : 1) la relation parents-adolescent, 2) la dépression de l'élève et les difficultés familiales, 3) le climat de classe, 4) les interactions à l'école et 5) le rendement scolaire. Ce modèle permet de mieux comprendre le processus du décrochage scolaire et oriente les activités menées dans le cadre de Trait d'Union, puisqu'il permet de cibler l'intervention sur les facteurs déterminants du décrochage.

Les objectifs du programme visent à 1) créer une relation significative entre l'élève à risque de décrochage scolaire et son accompagnateur par le biais d'un accompagnement structuré et régulier pour favoriser l'engagement et la persévérance scolaire ; 2) à l'aide de la grille Trait, observer et agir en prévention si les indicateurs de désengagement apparaissent et 3) mettre en place des objectifs et des stratégies individualisées et rigoureuses ciblant les difficultés scolaires, personnelles, familiales ou sociales spécifiques à l'élève.

En termes d'alliances éducatives, Trait d'Union favorise l'établissement de nombreuses collaborations, tant entre l'accompagnateur et l'élève, qu'entre l'accompagnateur, le coordonnateur Trait d'Union et la direction de l'établissement, les enseignants de l'élève et ses parents. En effet, toutes ces personnes sont appelées à travailler ensemble dans le but de favoriser l'engagement, la réussite et la persévérance de l'élève à risque par le soutien et les encouragements qu'ils lui offrent pour la mise en place de ses stratégies et l'atteinte de ses objectifs.

#### 4.2.1 *Les composantes Trait et Union*

Trait d'Union se divise en deux composantes : la composante Trait porte sur l'évaluation régulière de l'intensité des indicateurs de désengagement scolaire (retards, absences, retenues, suspension, échecs). La vérification de ces indicateurs permet le partage d'informations avec l'élève, ses parents ou ses enseignants et l'intervention à partir de données objectives avant que la situation ne se détériore. La composante Union comprend une rencontre à toutes les deux semaines d'une durée minimale de 20 minutes entre l'élève et son accompagnateur. Cette composante est mise en place en suivant la séquence d'accompagnement en quatre étapes : 1) J'établis ma relation, 2) J'essaie de comprendre, 3) Je cible un objectif et une stratégie, 4) J'évalue et je fais le suivi. De plus, un contact avec l'enseignant responsable de l'élève et trois contacts avec les parents de l'élève au cours de l'accompagnement sont suggérés, de manière à favoriser la collaboration avec les personnes intéressées à sa réussite et à sa persévérance et à susciter leur participation dans la démarche.

#### 4.5. *Procédure*

Tous les élèves ont complété les questionnaires au prétest, au post-test et à la relance, après avoir fourni un consentement parental. Cette procédure avait préalablement été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Trois comités de pilotage ont été mis en place entre 2007 et 2012 : 1) le chercheur, la coordinatrice de recherche et les directions de la commission scolaire et des écoles secondaire se sont rencontrés aux trois semaines ; 2) dans les écoles, l'équipe de direction et la coordonnatrice Trait d'Union se rencontraient mensuellement ; 3) l'équipe de recherche (chercheurs et coordonnatrices Trait d'Union) se rencontraient chaque semaine. Ces alliances entre les partenaires des différents niveaux décisionnels ont favorisé l'implantation optimale du programme, la mise en place de stratégies efficaces pour soutenir les élèves et la résolution rapide des problèmes rencontrés.

#### 4.6. *Plan d'analyse*

D'abord, des statistiques descriptives ont été utilisées pour décrire les apports du programme sur le cheminement des élèves à la fin de la première année. Pour le 2<sup>e</sup> objectif, des analyses de variance à mesure répétées ont été menées pour comparer les effets du programme sur les facteurs de risque évalués en fonction de la typologie de Fortin *et al.* (2006). Des analyses *post-hoc* de comparaisons multiples avec la correction de Bonferroni ont permis d'examiner où se situaient les différences entre les groupes. Ensuite, pour le 3<sup>e</sup> objectif, des analyses de covariance à mesures répétées sur les facteurs de risque avec l'âge comme covariable ont été menées pour comparer les élèves des groupes expérimental et contrôle. Enfin, une régression logistique a été réalisée pour répondre au dernier objectif de recherche, soit d'évaluer l'effet de la participation et de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire en contrôlant les facteurs de risque pour lesquels un effet significatif du programme avait été observé. Pour cette analyse, l'ensemble des élèves à risque au prétest ont été considérés, pour ne pas biaiser les résultats en ne sélectionnant que les élèves qui ont complété les trois temps de mesure.

## 5. Résultats

### 5.2. Apport du programme selon les élèves accompagnés

La majorité des élèves sont contents d'avoir participé à Trait d'Union ( $x = 7,8$ , é.-t. = 2,2). Ils disent qu'ils ont apprécié les rencontres ( $x = 8,6$ , é.-t. = 2,0) et ont l'impression d'avoir développé une relation positive avec leur accompagnateur ( $x = 8,8$ , é.-t. = 1,7). Plusieurs mentionnent que le programme les a aidés à mieux réussir ( $x = 6,9$ , é.-t. = 2,5), à percevoir plus positivement leur présence à l'école ( $x = 8,0$ , é.-t. = 2,1) ou à résoudre des difficultés personnelles ( $x = 5,7$ , é.-t. = 3,4). De plus, 79 % des élèves se sont fixé un objectif pour améliorer leur engagement, leur réussite ou leur persévérance et la plupart ont mis en place des stratégies pour l'atteindre (77 %). Enfin, 89 % des élèves croient que c'est une bonne idée que leur école implante Trait d'Union.

### 5.1. Effet du programme sur les différents types d'élèves

Des analyses de variance à mesures répétées temps\*groupe ont été menées pour évaluer l'effet différentiel de la participation au programme entre les types d'élèves à risque sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. Les analyses multivariées ont été interprétées à partir de la trace de Pillai. Les résultats sont présentés au tableau 1 et les statistiques descriptives, au tableau 2.

	Multivariées		Post-hoc (Bonferroni)		
	F <sub>temps</sub>	F <sub>temps*groupe</sub>	G/T1	G/T2	G/T3
<b>Facteurs personnels</b>					
Anxiété/dépression	1,4	0,87			
Retrait	0,31	1,81			
Problèmes d'attention	0,62	1,69			
Comportements délinquants	3,64*	4,06***	PC > PIPM, D et A	CAC et PC > PIPM et D	CAC > PIPM, D et A ; PC > PIPM et D
Comportements. agressifs	0,22	1,78			
Problèmes sociaux	2,69	0,80			
Symptômes dépressifs	1,30	1,53			
<b>Facteurs scolaires</b>					
Environnement de la classe	3,52*	1,27			
Qualité de vie à l'école	0,28	1,71			
Mathématiques <sup>a</sup>	2,17	1,05			
Français <sup>a</sup>	1,37	1,48			
Anglais <sup>a</sup>	0,33	2,13			
<b>Facteurs familiaux</b>					
Fonctionnement familial	0,65	0,88			

**Tableau 1.** Analyse de variance multivariée de l'effet du programme sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux en fonction du type d'élèves à risque

<sup>a</sup> Pour les analyses sur les notes, seuls les groupes PIPM, PC, D et A ont été comparés, car les données scolaires étaient disponibles pour un seul élève CAC.

Pour les facteurs personnels, les analyses montrent un effet multivarié temps de mesure (t) et un effet d'interaction temps\*groupe (g) pour les comportements délinquants. Les comparaisons multiples avec la correction de Bonferroni indiquent qu'au T1, les élèves PC rapportaient plus de comportements délinquants que les élèves PIPM, D et A. Au temps 2, les comportements délinquants diminuent légèrement pour les élèves de type PC, mais augmentent pour les élèves CAC et A, ce qui fait en sorte que les élèves PC et CAC présentent plus de comportements délinquants que les élèves de type PIPM et D. Par contre, les élèves PC et A ne se distinguent plus. Au dernier temps de mesure, les élèves PC rapportent encore plus de comportements délinquants que les élèves PIPM et D. De plus, les élèves CAC présentent plus de ce type de problèmes que les élèves PIPM, D et A. Aucun autre effet (t ou t\*g) n'est observé pour les facteurs personnels. En ce qui concerne les facteurs scolaires, les résultats montrent un effet multivarié temps pour l'environnement de la classe. Toutefois, aucun effet temps ou d'interaction t\*g n'est observé pour la qualité de vie à l'école ou pour le rendement. Enfin, il n'existe aucun effet temps ou d'interaction t\*g pour le fonctionnement familial global évalué par les différents types d'élèves à risque.

### 5.2. *Effet du programme sur les facteurs de risque*

Les mêmes analyses ont été utilisées pour comparer les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle dans le programme afin d'évaluer l'effet du programme sur les facteurs de risque personnels, scolaires et familiaux. L'âge a été intégré à l'analyse comme variable contrôle, car les deux groupes se distinguaient sur cette variable. Les statistiques descriptives pour les différents facteurs au prétest, au post-test et à la relance de même que les résultats des analyses de covariance à mesures répétées sont présentés dans le tableau 3.

En ce qui concerne les facteurs personnels, l'interaction temps\*âge est associée significativement aux problèmes d'attention, aux comportements délinquants et aux comportements agressifs. Lorsque cet effet est contrôlé, les résultats montrent un effet multivarié temps de mesure pour les comportements délinquants et pour les problèmes sociaux. De plus, il existe un effet d'interaction temps\*groupe multivarié significatif pour l'anxiété et la dépression, le retrait, les problèmes d'attention, les comportements agressifs et les problèmes sociaux. Par contre, l'effet d'interaction n'est pas significatif pour les comportements délinquants et les symptômes dépressifs. Les analyses des effets simples réalisées avec la procédure d'analyse de variance multivariée (MANOVA) suggèrent que les élèves du groupe expérimental présentaient plus d'anxiété et de dépression, de retrait, de problèmes d'attention, de comportements agressifs et de problèmes sociaux au prétest que les élèves du groupe contrôle, mais des problèmes équivalents au post-test et à la relance.

Pour ce qui est des facteurs scolaires, les résultats montrent un effet temps de mesure pour l'environnement de la classe, la qualité de vie à l'école et le rendement en français. Ensuite, l'interaction temps\*âge est associée significativement à l'environnement de la classe et à la qualité de vie à l'école. Une fois que l'effet de cette interaction est contrôlé, il demeure un effet d'interaction temps\*groupe multivarié pour l'environnement de la classe, la qualité de vie à l'école et le rendement en français. Toutefois, il n'existe pas d'effet d'interaction t\*g pour le rendement en mathématiques et en anglais. Les analyses des effets simples suggèrent que les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle percevaient de manière équivalente l'environnement de la classe au prétest et au post-test, mais que les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus positive à la relance que leurs pairs du groupe contrôle. De plus, au prétest, les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus négative de la qualité de vie à l'école que les élèves du groupe contrôle, mais une perception équivalente au post-test et à la relance. Bien que les élèves du groupe expérimental obtiennent un rendement inférieur au groupe contrôle aux trois temps de mesure, on observe qu'ils avaient une moyenne sous le seuil de réussite au prétest, mais qu'ils obtiennent en moyenne la note de passage au post-test et à la relance.

Enfin, pour les facteurs familiaux, on observe un effet temps de mesure multivarié, un effet d'interaction temps\*âge pour le fonctionnement familial global. Au-delà de cet effet, l'interaction temps\*groupe reste significative, suggérant que le programme est associé significativement à la variation de la perception du fonctionnement dans la famille. Cette fois, les analyses des effets simples montrent que les élèves du groupe expérimental avaient une perception plus négative au prétest que les élèves du groupe contrôle, mais équivalente au post-test et à la relance.

### 5.3. *Effet de l'exposition au programme sur le décrochage scolaire*

Enfin, une régression logistique a été menée auprès de l'ensemble des élèves à risque pour vérifier l'effet de la participation et de l'exposition sur le décrochage observé en contrôlant les facteurs de risque au prétest pour lesquels un effet du programme avait été noté. Les résultats décrits dans le tableau 4 montrent que le modèle

	CAC (N = 3)			PIPM (N = 8)			PC (N=58)			D (N=29)			A (N=10)		
	Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)		
	Prétest	Post	Relance												
<b>Facteurs personnels</b>															
Anxiété/dépression	9,7 (4,7)	8,7 (5,5)	11,3 (7,8)	4,1 (1,7)	3,0 (2,0)	3,8 (2,5)	8,8 (5,7)	7,4 (5,4)	7,0 (5,5)	8,4 (4,6)	7,2 (6,0)	7,0 (7,0)	1,9 (2,1)	2,9 (3,3)	2,8 (2,9)
Retrait	7,3 (2,1)	10,0 (3,6)	8,7 (3,8)	2,1 (1,6)	1,9 (1,8)	2,0 (1,6)	6,1 (3,4)	5,2 (3,3)	5,1 (3,2)	6,0 (2,9)	4,8 (3,3)	4,4 (3,6)	1,1 (1,3)	2,1 (2,6)	2,7 (2,5)
Problèmes d'attention	5,3 (2,1)	7,0 (3,6)	9,3 (5,5)	5,1 (1,4)	5,8 (1,9)	5,1 (2,0)	9,5 (2,5)	8,3 (3,2)	8,3 (3,4)	7,8 (2,5)	6,2 (3,1)	6,6 (3,9)	4,2 (2,8)	5,0 (2,7)	5,3 (3,0)
Comportements délinquants	7,7 (0,6)	12,3 (3,0)	14,3 (5,5)	2,9 (2,0)	3,3 (3,1)	3,5 (2,1)	10,9 (3,7)	8,7 (4,7)	9,1 (4,5)	3,9 (1,7)	4,2 (2,5)	4,0 (3,4)	3,9 (2,2)	5,6 (4,7)	6,4 (3,5)
Comportements agressifs	6,0 (1,0)	7,0 (2,6)	8,0 (7,0)	4,5 (1,9)	4,5 (2,5)	4,8 (2,7)	12,9 (4,1)	10,5 (4,5)	10,1 (4,1)	7,1 (3,0)	6,4 (3,8)	6,3 (4,8)	4,9 (2,6)	6,1 (4,6)	6,9 (4,0)
Problèmes sociaux	7,0 (1,7)	6,7 (4,5)	5,3 (3,2)	2,1 (1,0)	1,4 (1,3)	1,6 (1,5)	7,3 (3,8)	5,9 (4,0)	5,5 (3,2)	5,8 (3,3)	5,1 (3,9)	4,4 (4,0)	1,8 (1,9)	2,5 (2,3)	1,7 (1,9)
Symptômes dépressifs	32,7 (6,8)	21,0 (14,7)	28,3 (17,6)	4,9 (3,2)	4,5 (2,3)	4,3 (3,2)	19,5 (12,0)	15,5 (11,9)	16,4 (13,3)	20,5 (10,4)	18,8 (13,4)	16,1 (13,9)	3,9 (2,2)	8,4 (11,1)	7,4 (8,5)
<b>Facteurs scolaires</b>															
Environnement de la classe	18,0 (5,0)	18,7 (6,0)	20,3 (9,5)	21,4 (4,2)	21,4 (4,4)	25,0 (5,9)	20,7 (4,3)	22,1 (4,5)	22,6 (4,6)	21,6 (5,3)	22,1 (4,3)	22,4 (5,6)	24,9 (3,6)	22,1 (3,4)	25,1 (2,6)
Qualité de vie à l'école	94,0 (13,5)	96,3 (23,0)	97,0 (24,6)	66,3 (12,9)	63,6 (8,3)	68,1 (16,1)	87,9 (17,2)	82,0 (16,5)	81,3 (17,6)	79,4 (14,2)	75,0 (18,2)	77,2 (20,5)	50,9 (4,8)	61,3 (17,7)	62,5 (14,7)
Mathématiques <sup>a</sup>				74,5 (10,3)	64,5 (16,5)	69,2 (19,8)	61,3 (15,3)	56,4 (15,7)	54,9 (18,0)	58,8 (17,4)	55,8 (15,9)	57,5 (15,3)	56,8 (18,7)	59,8 (10,8)	44,3 (24,1)
Français <sup>a</sup>				72,2 (13,0)	69,7 (15,1)	70,0 (18,0)	59,9 (12,5)	61,7 (11,5)	59,9 (14,7)	55,9 (17,2)	63,6 (10,6)	63,5 (11,7)	58,8 (13,2)	60,6 (9,3)	51,8 (15,5)
Anglais <sup>a</sup>				69,0 (14,9)	67,8 (10,9)	73,5 (14,7)	61,5 (13,3)	64,8 (16,0)	60,8 (17,7)	58,3 (15,9)	59,6 (17,9)	63,1 (10,2)	61,6 (11,2)	65,3 (12,2)	55,0 (13,5)
<b>Facteurs familiaux</b>															
Fonctionnement familial	3,1 (0,3)	2,9 (0,6)	3,1 (0,4)	1,7 (0,5)	1,6 (0,4)	1,6 (0,5)	2,3 (0,6)	2,1 (0,6)	2,1 (0,7)	2,2 (0,5)	2,0 (0,5)	2,1 (0,7)	1,5 (0,4)	1,6 (0,6)	1,7 (0,4)

**Tableau 2 :** Moyennes et écarts-type pour les facteurs de risque au prétest, au post-test et à la relance pour les différents types d'élèves Note : <sup>a</sup> PIPM (n=6), PC (n=82), D (n=27), A (n=8)

	Groupe expérimental (N = 112)			Groupe contrôle (N = 599)			F <sub>temps (t)</sub>	F <sub>t*âge</sub>	F <sub>t*groupe</sub>	Effets simples		
	Moyenne (écart-type)			Moyenne (écart-type)						E <sub>GT1</sub>	E <sub>GT2</sub>	E <sub>GT3</sub>
	Prétest	Post-test	Relance	Prétest	Post-test	Relance						
<b>Facteurs personnels</b>												
Anxiété/dépression	7,8 (5,4)	6,7 (5,4)	6,5 (5,8)	6,5 (4,7)	6,5 (5,0)	6,4 (4,9)	0,36	0,65	4,97**	7,17**	0,11	0,08
Retrait	5,3 (3,4)	4,7 (3,4)	4,5 (3,3)	4,6 (3,0)	4,6 (3,0)	4,8 (3,1)	0,33	1,09	4,63**	5,57*	0,15	0,63
Problèmes d'attention	8,1 (3,0)	7,3 (3,2)	7,3 (3,6)	7,0 (3,0)	6,9 (3,3)	6,9 (3,4)	1,95	6,42**	2,99*	13,22***	1,11	1,26
Comportements délinquants	7,7 (4,6)	6,9 (4,5)	7,2 (4,7)	6,1 (3,9)	6,1 (3,9)	6,3 (4,0)	7,52***	14,80***	1,69			
Comportements agressifs	9,7 (4,9)	8,3 (4,7)	8,2 (4,7)	8,4 (4,7)	8,2 (4,4)	7,6 (4,4)	1,82	5,34**	3,30*	7,33**	0,10	1,53
Problèmes sociaux	6,1 (3,9)	5,1 (3,9)	4,6 (3,5)	5,1 (3,2)	4,7 (3,2)	4,4 (3,1)	4,17*	0,27	3,50*	8,71**	1,44	0,22
Symptômes dépressifs	17,5 (12,0)	15,2 (12,3)	14,9 (13,2)	14,2 (10,6)	13,8 (11,5)	13,3 (11,4)	0,24	2,78	1,30			
<b>Facteurs scolaires</b>												
Environnement de la classe	21,4 (4,6)	22,0 (4,3)	22,8 (4,9)	21,7 (4,3)	21,2 (4,7)	21,4 (4,9)	7,89***	11,08***	3,72*	0,31	3,13	7,88**
Qualité de vie à l'école	80,8 (18,8)	77,7 (18,2)	78,0 (19,1)	75,8 (17,3)	77,3 (16,6)	77,4 (16,8)	7,81***	12,39***	3,40*	7,69**	0,07	0,13
Mathématiques <sup>a</sup>	61,1 (15,7)	56,8 (15,6)	55,4 (18,2)	67,9 (15,5)	66,1 (15,5)	62,1 (17,2)	2,23	0,56	1,78			
Français <sup>a</sup>	59,1 (14,3)	62,3 (11,3)	60,6 (14,5)	66,4 (13,6)	66,9 (12,6)	66,6 (12,3)	4,43*	1,69	3,81*	30,10***	17,79***	23,32***
Anglais <sup>a</sup>	61,1 (14,2)	63,8 (16,2)	61,6 (15,9)	67,0 (14,3)	68,0 (14,7)	67,7 (15,5)	2,96	2,25*	1,69			
<b>Facteurs familiaux</b>												
Fonctionnement familial	2,1 (0,7)	2,0 (0,6)	2,0 (0,7)	2,0 (0,6)	2,0 (0,6)	2,0 (0,6)	2,77*	5,24**	3,47*	5,75*	0,00	0,07

**Tableau 3** – Analyse de covariance à mesure répétées des effets de Trait d'Union sur les facteurs personnels, scolaires et familiaux

Note: <sup>a</sup> groupe expérimental (N=699) ; groupe contrôle (N=128)

\* p < .05. \*\* p < .01. \*\*\* p < .001.

de régression contribue à mieux prédire le décrochage scolaire qu'un modèle sans prédicteur, puisque la diminution du rapport de vraisemblance (-2LL) pour le modèle est significative à l'étape 1 et le demeure aux étapes suivantes, même si la diminution du -2LL n'est pas significative pour les blocs de prédicteurs qui ont été introduits aux étapes 2 ( $\chi^2(1) = 3,50$ , n.s.) et 3 ( $\chi^2(2) = 5,06$ , n.s.). Le modèle final semble bien ajusté aux données. En effet, le test de Hosmer-Lemeshow suggère qu'il n'y a pas de différence significative entre les valeurs prédites et les valeurs observées ( $\chi^2(8) = 8,76$ , n.s.). L'analyse de la statistique Wald associée à chaque prédicteur montre qu'à chaque étape, les comportements agressifs et le rendement en français sont associés significativement au décrochage scolaire. Le rapport de cote (Exp(b)) suggère que les comportements agressifs sont associés positivement au décrochage scolaire alors que le rendement y est associé négativement, ce qui indique que moins l'élève présente de comportements agressifs et mieux il réussit en français au prétest, moins il est à risque de décrocher. À l'étape 2, la participation à Trait d'Union n'est pas associée au décrochage scolaire. Par contre, à la dernière étape, après l'ajout des variables d'exposition (nombre de rencontres et durée totale d'exposition), la participation au programme devient associée négativement au décrochage scolaire, suggérant que les élèves qui participent à Trait d'Union sont moins à risque de décrocher que les autres élèves. Par contre, la durée d'exposition et le nombre de rencontres ne sont pas associés au décrochage scolaire. La valeur Pseudo  $R^2$  suggère que le modèle final explique 18 % de la variance du décrochage scolaire.

	B	Erreur- type	Wald	Exp(B)	Rapport de vraisemblance
Étape 1					366,85***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,40	0,92	
Retrait	0,05	0,07	0,56	1,05	
Problèmes d'attention	-0,01	0,07	0,04	0,99	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	8,12	1,11	
Problèmes sociaux	-0,07	0,07	1,11	0,93	
Environnement de la classe	0,07	0,04	3,69	0,93	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,04	1,00	
Français	-0,06***	0,01	47,74	0,95	
Fonctionnement familial	0,25	0,29	0,74	1,28	
Étape2					363,36***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,16	0,93	
Retrait	0,05	0,07	0,49	1,05	
Problèmes d'attention	0,00	0,07	0,00	1,00	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	7,65	1,11	
Problèmes sociaux	-0,08	0,07	1,23	0,93	
Environnement de la classe	-0,07	0,04	3,47	0,94	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,00	1,00	
Français	-0,06***	0,01	50,10	0,94	
Fonctionnement familial	0,26	0,29	0,82	1,30	
Groupe	-0,74	0,42	3,08	0,48	
Étape3					358,30***
Anxiété/dépression	-0,08	0,05	2,47	0,92	
Retrait	0,05	0,07	0,60	1,06	
Problèmes d'attention	-0,00	0,07	0,00	1,00	
Comportements agressifs	0,10**	0,04	7,43	1,11	
Problèmes sociaux	-0,07	0,07	1,04	0,93	
Environnement de la classe	-0,07	0,04	3,51	0,94	
Qualité de vie à l'école	0,00	0,01	0,00	1,00	
Français	-0,06***	0,01	49,92	0,94	
Fonctionnement familial	0,26	0,29	0,78	1,29	
Groupe	-1,25*	0,59	4,44	0,29	
Nb rencontres	-0,00	0,00	1,97	1,00	
Durée	0,32	0,03	0,05	1,05	

**Tableau 4.** Relation entre la participation au programme, l'exposition et le décrochage scolaire (N=980)

<sup>a</sup> Pseudo  $R^2 = 0,18$ ,  $R^2$  Cox et Snell = 0,08,  $R^2$  Nagelkerke = 0,21.

## 6. Discussion

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer l'effet de Trait d'Union sur la persévérance scolaire des élèves. Nos résultats montrent d'abord une satisfaction élevée des élèves face au programme. En effet, les élèves considèrent qu'ils ont développé une relation significative avec leur accompagnateur, ce qui implique que la 1<sup>ère</sup> étape de la séquence d'accompagnement « J'établis ma relation » a été atteinte avec la plupart des élèves. L'alliance éducative établie entre l'élève et l'enseignant a assurément contribué à l'atteinte des étapes suivantes de la séquence d'accompagnement. En effet, les étapes 2 « J'essaie de comprendre » et 3 « Je cible un objectif et un moyen » semblent atteintes puisque les élèves se sont en majorité fixé un objectif grâce aux rencontres avec leur accompagnateur et qu'ils ont dans l'ensemble appliqué des stratégies pour l'atteindre. La dernière étape « J'évalue et je fais le suivi » semble avoir permis aux élèves de constater l'apport du programme sur le cheminement scolaire, puisque plusieurs considèrent que leur participation leur a permis de voir plus positivement leur présence à l'école, de mieux réussir ou de résoudre des difficultés personnelles ou familiales. Ainsi, la majorité des accompagnateurs ont su mettre en place chacune des étapes de la séquence d'accompagnement. Les élèves à risque auprès desquels ils se sont investis se sont impliqués activement dans le programme et ont été à même de constater les effets bénéfiques de leur participation sur leur réussite et leur engagement.

L'objectif 2 visait à distinguer les effets du programme en fonction du type d'élève à risque accompagné. Les résultats montrent très peu de différences entre les groupes. En fait, la seule différence significative concerne les comportements délinquants. Ceux-ci diminuent chez les élèves PC entre le prétest et le post-test et demeurent stables à la relance, alors qu'ils augmentent progressivement entre les trois temps de mesure chez les élèves CAC et A. Ainsi, alors que les élèves PC présentaient plus de comportements délinquants que les élèves A au prétest, il n'existe plus de différences significatives au post-test et à la relance, suggérant que le programme contribue à diminuer ce type de comportement seulement chez les élèves PC. De plus, alors que les élèves CAC ne se distinguaient pas des autres types d'élèves au prétest, ils présentent plus de comportements délinquants que les élèves PIPM et D au post-test et que les élèves PIPM, D et A à la relance. Ce résultat peut indiquer que les comportements des élèves de type CAC se détériorent entre les temps de mesure et que la participation au programme ne permet pas de limiter cette détérioration.

L'absence de variation des effets du programme entre les types d'élèves pour les autres facteurs, alors que selon la typologie de Fortin *et al.* (2006), les sous-groupes se distinguent sur plusieurs facteurs de risque, notamment en matière de rendement scolaire, de symptômes dépressifs et de problèmes familiaux, peut s'expliquer par le faible nombre d'élèves de type CAC, PIPM et A pour lesquels des données étaient disponibles aux trois temps de mesure de l'étude. Cette petite taille des groupes peut avoir limité notre puissance statistique et notre capacité à observer des différences significatives si elles existaient réellement. Une autre piste d'explication est que les objectifs ciblés par les élèves sont adaptés à leurs besoins. Il se peut par conséquent que la difficulté sur laquelle les élèves ont décidé de travailler avec leur accompagnateur ne corresponde pas à une caractéristique spécifique du type d'élèves auquel ils appartiennent. Les comparaisons de moyennes ne permettent malheureusement pas de tenir compte de cette différenciation auprès des élèves et limitent notre capacité à distinguer les effets du programme en fonction du type d'élève à risque.

En ce qui concerne les effets de Trait d'Union sur l'ensemble du groupe expérimental en comparaison au groupe contrôle, plusieurs différences significatives sont observées sur les variables personnelles, scolaires et familiales lorsque l'effet de l'âge est contrôlé. Les résultats montrent que le programme est associé à la diminution des problèmes de comportement extériorisés (problèmes d'attention, comportements délinquants et agressifs), ce qui avait été observé pour les programmes de prévention du décrochage scolaire évalués par Sinclair, Christenson, Evelo et Hurley (1998) et par Vitaro, Brendgen et Tremblay (1999). Trait d'Union contribue également à la diminution des problèmes intériorisés évalués par le CBCL (anxiété/dépression, retrait), mais ne semble pas mener plus particulièrement à la diminution des symptômes dépressifs évalués par le CES-D. Puisque Trait d'Union vise la prévention du décrochage scolaire et non celle des symptômes dépressifs, il ne cible pas certains facteurs de risque incontournables associés à la dépression, tels que les distorsions cognitives (Beck, 1976 ; Lévesque et Marcotte, 2009). Le travail sur la diminution des distorsions cognitives constitue un aspect essentiel de plusieurs programmes qui permettent de réduire significativement les symptômes dépressifs chez les adolescents (Gillham *et al.*, 2012 ; Stice, Rohde, Gau et Wade, 2010). Par conséquent, afin de diminuer plus efficacement les symptômes dépressifs chez les élèves à risque de décrochage scolaire, la mise en place d'un programme visant spécifiquement cette difficulté peut s'avérer une piste intéressante (Poirier, Marcotte, Joly et Fortin, 2013). À notre connaissance, les études évaluatives antérieures ne se sont pas intéressées à l'effet des programmes de prévention du décrochage sur les problèmes intériorisés. Pourtant, plusieurs auteurs ont montré que les symptômes dépressifs élevés et l'anxiété sont associés à une probabilité plus élevée de décrocher (Duchesne, Vitaro, Larose et Tremblay, 2008 ; Gagné *et al.*, 2011 ; Liem *et al.*, 2010). Nos résultats suggèrent

donc que Trait d'Union contribue à diminuer certains facteurs de risque personnels, mais que la mise en place de programmes plus ciblés, adaptés aux caractéristiques des sous-groupes spécifiques, pourrait permettre de répondre plus efficacement à leurs besoins.

Par rapport aux facteurs scolaires, Trait d'Union favorise une perception plus positive de l'environnement de la classe et de la qualité de vie à l'école. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott et Hill (1999) qui rapportaient qu'à la fin de leur programme, les élèves du groupe expérimental étaient plus engagés et plus attachés à leur école que les élèves du groupe contrôle. En ce sens, par le biais de l'établissement d'une relation significative avec leur accompagnateur, qui constitue en soi un facteur de protection, les élèves développent d'autres facteurs de protection et rapportent une diminution des facteurs de risque personnels et scolaires, éléments qui contribueront assurément à favoriser leur engagement et leur persévérance scolaires. Nos résultats montrent également que la participation à Trait d'Union est associée à une amélioration du rendement en français, permettant aux élèves de passer d'une situation d'échec scolaire à l'atteinte de la note de passage, malgré un rendement qui demeure inférieur à celui des élèves du groupe contrôle. Le programme n'est cependant pas associé à une amélioration du rendement en mathématiques et en anglais. Nos résultats sont donc contraires à ceux observés par Hawkins *et al.* (1999) et Temple *et al.* (2000) qui notaient, à la fin du programme du *Child-Parent Center* de Chicago, une moyenne générale supérieure des élèves du groupe expérimental en comparaison à celui du groupe contrôle. Nos résultats sont toutefois cohérents avec ceux de Somers, Owens et Piliawsky (2009) qui n'ont pas non plus observé d'effet de leur programme en termes de rendement scolaire. Pourtant, le programme qu'ils avaient mis en place consistait principalement en un tutorat scolaire visant l'amélioration du rendement. Il est donc possible que les difficultés scolaires présentées par les élèves à risque se soient amplifiées au long de leur parcours scolaire et nécessitent une intervention centrée sur les apprentissages plus précoce ou à plus long terme.

Les élèves du groupe expérimental améliorent leur perception du fonctionnement familial global. Nos résultats suggèrent que les stratégies mises en place dans le cadre de Trait d'Union pour résoudre les problèmes rencontrés par l'élève peuvent être transférées dans sa famille, soit en les appliquant directement, soit en développant une perception plus nuancée du vécu familial. Ce résultat est très intéressant, car il suggère qu'en diminuant les conflits à l'école, nous observons aussi une diminution des difficultés dans la famille, tel que le suggère le modèle théorique explicatif du décrochage scolaire de Fortin *et al.* (2012). Cette théorie montre en effet le lien entre les difficultés à l'école et les conflits observés dans la famille. De plus, dans le cadre du programme, les accompagnateurs sont invités à communiquer à trois reprises avec les parents afin de souligner les efforts de l'élève face à sa réussite. Ces alliances école-famille peuvent également contribuer à favoriser l'engagement parental et le soutien qu'ils fournissent à leur enfant ainsi qu'à améliorer les relations familiales.

Enfin, en termes de participation et d'exposition au programme, les résultats de la régression logistique indiquent que la participation à Trait d'Union réduit la probabilité de décrocher et sont cohérents avec les résultats observés par Poroski et Passa (2011) ainsi qu'avec ceux de Sinclair, Chritenson et Thurlow (2005). Toutefois, le nombre de rencontres et la durée d'exposition ne semblent pas associés à la probabilité de décrocher. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de la recension de Wilson, Tanner-Smith et Lipsey (2011). Ces derniers auteurs n'observaient pas d'effet de la durée du programme sur le risque de décrochage scolaire. Selon leur revue des écrits scientifiques, les programmes impliquant des contacts plus fréquents auraient même tendance à être associés à des tailles d'effet inférieures à celles des programmes incluant moins de contacts, mais répartis sur une plus longue période, qui contribuent tant à diminuer le risque de décrochage que la probabilité de décrocher. Il importe toutefois de noter que les programmes évalués pouvaient impliquer des contacts quotidiens, voire l'inclusion des élèves dans des classes adaptées (ratio élève-enseignant moins élevé), ce qui peut difficilement être comparé à l'exposition offerte dans le programme Trait d'Union. En effet, la participation au programme durant une année scolaire représente une exposition totale de moins de dix heures, soit très peu d'investissement pour amener un jeune à s'engager et à persévérer à l'école. Il est donc possible qu'avec une si faible exposition, d'autres facteurs de la fidélité d'implantation aient joué un rôle dans la persistance des élèves, notamment la qualité des contacts entre l'élève et l'accompagnateur ainsi que le degré d'implication de chaque élève dans le programme. Cette piste gagnerait à être étudiée dans les études futures.

## 7. Limites

Différentes limites doivent être considérées pour interpréter nos résultats, notamment le fait que le post-test et la relance se soient déroulés au début de l'année scolaire suivant chaque année d'implantation. Cette stratégie a réduit le nombre d'élève dans le groupe expérimental, puisque les élèves de 5<sup>e</sup> secondaire ne pouvaient pas y prendre part. De plus, une mesure prise à la fin de l'année scolaire aurait permis de comparer plus adéquatement les changements au plan scolaire (par exemple, l'environnement de classe), puisque la perception des élèves aurait été basée sur le même groupe-classe. Les groupes expérimental et contrôle n'étaient pas équivalents en

termes de nombre et d'intensité du risque de décrochage. Il aurait pu être intéressant de comparer des élèves équivalents pour s'assurer que les différences observées au post-test ne soient pas dues aux différences initiales entre les élèves. Notre volonté éthique d'offrir du soutien aux élèves les plus à risque ne permettait pas cette comparaison. Par contre, puisque les groupes étaient équivalents pour plusieurs facteurs sociodémographiques (sexe, niveau scolaire, statut socioéconomique) et que l'âge au niveau duquel ils se distinguaient au départ a été contrôlé dans les analyses, nous pensons que les élèves présentaient des caractéristiques communes nous permettant de les comparer. Nous estimons donc que nos résultats sont prometteurs et qu'ils permettent de se prononcer sur les effets positifs associés à la participation au programme Trait d'Union.

## 8. Conclusion

Dans l'ensemble, nos résultats sont cohérents avec les facteurs de risque identifiés dans la littérature en termes de difficultés familiales (Pagani *et al.*, 2008 ; Potvin *et al.*, 1999), scolaires (Henry *et al.*, 2012 ; Whannell et Allen, 2011) et personnelles (Royer *et al.*, 2000 ; Trampush *et al.*, 2009). Ils montrent la pertinence de mettre en place des programmes multidimensionnels ciblant l'ensemble de ces facteurs. Nos résultats montrent que le programme Trait d'Union contribue à diminuer plusieurs facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires et en ce sens, qu'il favorise l'engagement, la persévérance et la réussite des élèves. En outre, la participation au programme réduit la probabilité de décrocher. Nous recommandons à toute personne intéressée à la réussite et la persévérance des élèves de mettre en place Trait d'Union en insistant sur l'importance d'établir une relation de confiance entre l'élève et son accompagnateur et d'un accompagnement constant et régulier auprès de l'élève à risque de décrochage afin de favoriser sa persévérance jusqu'à l'obtention de son diplôme d'études secondaires. Nous rappelons qu'il est essentiel de choisir des interventions qui tiennent compte des besoins particuliers des sous-groupes d'élèves, tels que la présence de symptômes dépressifs élevés ou de nombreux échecs scolaires, et d'offrir des mesures de soutien adaptées afin de maximiser l'engagement, la réussite et la persévérance scolaire de chaque élève à risque. Enfin, Trait d'Union demeure un programme de prévention. Par conséquent, afin de soutenir le plus efficacement possible les élèves présentant des difficultés très sévères, il est recommandé de faire appel aux services des professionnels des services éducatifs, des soins de santé ou des services sociaux.

## 9. Références bibliographiques

- ACER. (1987). *School-Life Questionnaire - Secondary School Version*. Camberwell, Australie : Australian Council for Educational Research.
- Achenbach, T. M. (1991). *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile*. Burlington, VT : University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early school dropout: A test on five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorder*. Oxford England : International Universities Press, Inc.
- Bjerk, D. (2012). Re-examining the impact of dropping out on criminal and labor outcomes in early adulthood. *Economics of Education Review*, 31(1), 110-122.
- Bower, A. J. (2010). Grades and graduation: A longitudinal risk perspective to identify students dropouts. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 191-207.
- Carpenter, D. M. et Ramirez, A. (2007). More than one gap: Dropout rate gaps between and among black, hispanic and white students. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 32-64.
- Castallo, R. et Young, R. (1988). *Early identification of potential dropouts: Towards a definition*. Récupéré du site ERIC : <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED316359>
- Chen, H.-T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S. et Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of anxiety during elementary-school years and the prediction of high school noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1134-1146.

- Durlak, J. E. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research, Theory and Practice*, 18(2), 237-256.
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M. et Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy*, 9(2), 171-180.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. et Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school using Check and Connect for dropout prevention*. Minnesota, MN : Institute on Community Integration (UAP), University of Minnesota. Récupéré du site : <http://eric.ed.gov/?id=ED398701>
- Farahati, F., Marcotte, D. E. et Wilcox-Gök, V. (2003). The effects of parents' psychiatric disorders on children's high school dropout. *Economics of Education Review*, 22(2), 167-178.
- Fortin, L. (2012). *Trait d'Union. Programme de prévention du décrochage scolaire*. Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ).
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*. doi 10.1007/s10212-012-0129-2
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Fortin, L. et Potvin, P. (2007). *Logiciel de dépistage du décrochage scolaire*. Québec, Québec : Société GRICS.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Gagné, M-È., Marcotte, D. et Fortin, L. (2011). L'impact de la dépression et de l'expérience scolaire sur le décrochage scolaire des adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 77-92.
- Gillham, J. E., Reivich, K. J., Brunwasser, S. M., Freres, D. R., Chajon, N. D., Kash-Macdonald, V. M., ... Seligman, M. E. (2012). Evaluation of a group cognitive-behavioral depression prevention program for young adolescents: A randomized effectiveness trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 41(5), 621-639.
- Girard, F. et Fortin, L. (2006). *Traduction et adaptation du Schoo-Life Questionnaire*. Document inédit. Sherbrooke, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. et Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153(3), 226-234.
- Henry, K. L., Knight, K. E. et Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156-166.
- Janosz, M. et Fallu, J.-S. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropout: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Klima, T., Miller, M. et Nunlilist, C. (2009). What works? Targeted truancy and dropout programs in middle and high school. Olympia, WA: Washington State Institute for Public Policy. Récupéré du site : <http://www.wsipp.wa.gov/ReportFile/1045>
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, E., Marcotte, D. et Potvin, P. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : différences selon le genre. *Revue québécoise de psychologie*, 27(1), 135-152.
- Lévesque, N. et Marcotte, D. (2009). Le modèle diathèse-stress de la dépression appliqué à une population d'adolescents. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 59(3), 177-185.

- Liem, J. H., Lustig, K. et Dillon, C. (2010). Depressive symptoms and life satisfaction among emerging adults: A comparison of high school dropouts and graduates. *Journal of Adult Development, 17*(1), 33-43.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Taux annuel de sorties sans diplôme ni qualification, parmi les sortants, en formation générale des jeunes, selon le sexe, par réseau d'enseignement et par commission scolaire, statistiques 2009-2010*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré du site : [www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/.../TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/.../TauxDecrochageFGJ2009-2010.pdf)
- Moos, R. H. et Trickett, E. (2002). *Classroom Environment Scale manual* (3<sup>e</sup> éd.). Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press.
- Pagani, L. S., Vitaro, F., Tremblay, R. E., McDuff, P. et Japel, C. (2008). When predictions fail: The case of unexpected pathways toward high school dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 175-193.
- Poirier, M., Marcotte, D. et Joly, J. (2010). Les programmes de prévention du décrochage scolaire. Communication présentée à la 2<sup>e</sup> Conférence Internationale Éducation, Économie et Société, Paris, France.
- Poirier, M., Marcotte, D., Joly, J. et Fortin, L. (2013). Program and implementation effects of a cognitive-behavioural intervention to prevent depression among adolescents at risk of school dropout exhibiting high depressive symptoms. *Educational Research and Evaluation, 19*(6), 561-577.
- Porowski, A. et Passa, A. (2011). The effect of Communities in Schools on high school dropout and graduation rates: Results from a multiyear, school-level quasi-experimental study. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 16*(1), 24-37.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É. et Leclerc, D. (1999). Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation, 24*(2), 441-453.
- Potvin, P., Doré-Côté, A., Fortin, L., Royer, É., Marcotte, D. et Leclerc, D. (2004). *Le questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. Le DEMS*. Québec, Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Potvin, P., Fortin, L., et Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (p. 67-78). Montréal, Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Potvin, P., Fortin, L. et Rousseau, M. (2009). Qualités psychométriques du questionnaire de dépistage des élèves à risque de décrochage scolaire. *Revue de psychoéducation, 38*(2), 263-278.
- Radloff, L. S. (1977). A CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement, 1*(3), 385-401.
- Riddle, A. S., Blais, M. R. et Hess, U. (2002). *A multi-group investigation of the Center for Epidemiologic Studies Depression scale's measurement structure among adolescents, young adults and middle-aged adults*. Montréal, Québec : Publications scientifiques CIRANO.
- Royer, É., Couture, C., Fortin, L., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue canadienne de psychoéducation, 29*(2), 193-206.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L. et Hurley, C. M. (1998). Dropout prevention for youth with disabilities: Efficacy of a sustained school engagement procedure. *Exceptional Children, 65*(1), 7-22.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L. et Thurlow, M. L. (2005). Promoting school completion of urban secondary youth with emotional or behavioral difficulties. *Exceptional Children, 71*(4), 465-482.
- Statistiques Canada (2003). *Communiqué de l'enquête sur la population active*. Gouvernement du Canada. Récupéré du site : [http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Subjects/Labour/LFS/lfs-en_f.htm)
- Somers, C. L., Owens, D. et Piliawsky, M. (2009). A study of high school dropout prevention and at-risk ninth graders' role models and motivations for school completion. *Education, 30*(2), 348-356.
- Stice, E., Rohde, P., Gau, J. M. et Wade, E. (2010). Efficacy trial of a brief cognitive-behavioral depression prevention program for high risk adolescents: Effects at 1- and 2- year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*(6), 856-867.
- Suh, S. et Suh, J. (2007). Risk factors and levels of risk for high school dropouts. *Professional School Counseling, 10*(3), 297-306.

- Temple, J. A., Reynolds, A. J. et Miedel, W. T. (2000). Can early intervention prevent high school dropout ? Evidence from the Chicago Child-Parent Centers. *Urban Education, 35*(1), 31-56.
- Trampush, J. W., Miller, C. J., Newcorn, J. H. et Halperin, J. M. (2009). The impact of childhood ADHD on dropping out of high school in urban adolescents/young adults. *Journal of Attention Disorders, 13*(2), 127-136.
- Vitaro, F., Brendgen, M. et Tremblay, R. E. (1999). Prevention of school dropout through the reduction of disruptive behaviors and school failure in elementary school. *Journal of School Psychology, 37*(2), 205-226.
- Voss, H. L., Wendling, A. et Elliott, D. S. (1966). Some types of high school dropouts. *Journal of Educational Research, 59*(8), 363-368.
- Whannell, R. et Allen, W. (2011). High school dropouts returning to study: The influence of teacher and family during secondary school. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(9), 22-35.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. et Lipsey, M. W. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews, 2011*(8). doi : 10.4073/csr.2011.8



---

## “Ils se rapprochent, on s’accroche !”

### Compte-rendu et bilan d'une intervention menée dans le cadre de la recherche-action "Partners" visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration école-famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves

---

**Débora Poncelet, Véronique Pelt, Sylvie Kerger, Christophe Dierendonck, Giovanna Mancuso\***

*\* Université du Luxembourg  
Faculté des Lettres, des Sciences Humaines, des Arts et des Sciences de  
l'Éducation (FLSHASE)  
Research Unit : EMACS  
Campus de Walferdange, Bât. XI, 2.01  
Route de Diekirch  
L-7220 Walferdange  
Luxembourg  
[debora.poncelet@uni.lu](mailto:debora.poncelet@uni.lu)  
[veronique.pelt@uni.lu](mailto:veronique.pelt@uni.lu)  
[sylvie.kerger@uni.lu](mailto:sylvie.kerger@uni.lu)  
[christophe.dierendonck@uni.lu](mailto:christophe.dierendonck@uni.lu)  
[giovanna.mancuso@uni.lu](mailto:giovanna.mancuso@uni.lu)*

---

*RÉSUMÉ. A l'instar de nombreux pays européens, le Grand-Duché du Luxembourg a introduit dans son texte de loi régissant l'école fondamentale (2009), un certain nombre de prescrits censés réguler les échanges et institutionnaliser le partenariat école-famille dans les classes et les écoles du pays. Juste antérieures à cette loi de 2009, les données issues de la recherche Ecole de demain (2008) rendaient compte de pratiques usuelles du monde enseignant peu ouvertes aux familles. Toutefois, ces données permettaient d'écarter l'hypothèse de la démission parentale car les indicateurs d'investissement parental au sein du domicile familial attestaient de l'intérêt de ces derniers pour la scolarité de leur enfant. C'est dans ce contexte qu'a été initiée la recherche « Partners », dont un des volets consistait à mener une recherche-action dans plusieurs écoles volontaires du pays. Il s'agissait, par la mise en place d'actions concrètes définies en concertation avec les équipes pédagogiques, de favoriser les échanges entre l'école et les familles (surtout les familles le plus sociologiquement éloignées de l'école) en vue, notamment, de favoriser l'accrochage scolaire des enfants. Le présent texte décrit une des interventions menées et rend compte du bilan final de celle-ci dressé par les parents au travers d'un questionnaire et d'un entretien semi-directif.*

*MOTS-CLÉS : relation école-famille, accrochage scolaire, recherche-action, bilan final, méthodes mixtes, alliances éducatives.*

---

## 1. Introduction

Les textes légaux antérieurs à la nouvelle loi scolaire de septembre 2009 se montraient peu prolixes en ce qui concerne le rôle officiel que les parents pouvaient tenir au sein de l'institution scolaire ; peu de modalités précises régissaient en effet les échanges école-famille. La nouvelle loi scolaire portant organisation de l'enseignement fondamental, qui révisait la précédente loi de 1912, est d'application depuis septembre 2009 dans les écoles du Grand-Duché. Elle prévoit désormais davantage de dispositions pour institutionnaliser le partenariat école-famille. Elle détermine la place des parents en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant et, partant, reconnaît les parents comme partenaires de l'école. Cette loi crée également des obligations pour les deux partenaires. D'une part, elle stipule que les parents sont tenus de répondre aux convocations de l'école et, d'autre part, que les instituteurs doivent être disponibles pendant au moins 40 heures au cours de l'année scolaire. Cette disponibilité peut prendre différentes formes mais les entretiens avec les parents sont à fixer à des horaires qui tiennent compte des contraintes des parents exerçant une activité professionnelle. Les parents ont également le droit de participer à l'élaboration du plan de réussite scolaire et ils peuvent élire des représentants qui se concertent avec le comité d'école.

Si comme l'analyse des documents officiels l'a montré, les prescriptions légales en matière d'échanges école-famille ont évolué vers un souci plus grand de communiquer et d'intégrer les parents à la vie de l'école, il est alors légitime de se demander ce qu'il en advient sur le terrain.

Les données dont nous disposons sont antérieures à la mise en application de la nouvelle loi scolaire, mais sont éclairantes quant aux pratiques usuelles du monde enseignant luxembourgeois. À la lumière de ces travaux relativement récents (Dierendonck, Poncelet & Voz, 2008; Poncelet et Kerger, 2009 ; Poncelet, Kerger & Dierendonck, 2010), on peut dire que les relations école-famille au Luxembourg étaient jusqu'alors peu fréquentes et qu'elles se limitaient à de rares rencontres collectives ou individuelles organisées par les enseignants. En parallèle, il a été montré au départ des mêmes données que l'hypothèse d'une démission parentale devait être écartée car les indicateurs d'investissement des parents au sein du domicile familial attestaient de l'intérêt de ces derniers pour la scolarité de leur enfant (discussions fréquentes entre parents et enfant à propos des affaires scolaires, supervision et aide lors des devoirs à domicile, ...).

À l'aune de ces constats, le défi à relever consistait d'une part, à faire venir les parents à l'école (surtout ceux qui sociologiquement en sont le plus éloignés) et d'autre part, à réfléchir à la façon de construire une relation constructive et durable entre l'école et les familles.

Si la volonté des politiques semble claire à ce niveau depuis le texte de loi de 2009, la question est de savoir comment les enseignants vont accueillir ces changements prescriptifs et comment ces derniers vont-ils se traduire dans les pratiques quotidiennes. En réalité, le fossé qui sépare les prescriptions légales des pratiques de terrain est tel que nous nous interrogeons sur la transposition des demandes officielles dans les écoles et les classes. La nouvelle législation est censée offrir la possibilité aux écoles et aux enseignants de collaborer plus fréquemment et efficacement avec les parents, mais la question qui se pose maintenant est de savoir si cette opportunité va être saisie par les professionnels de l'éducation.

C'est donc dans ce contexte que la recherche « Partners » a vu le jour. Évaluer et favoriser la communication entre l'école, les familles et la communauté scolaire en vue de faciliter la participation des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant correspond à la double finalité de la recherche « Partners ». Il s'agissait d'une part d'évaluer les effets du texte de loi dans les classes fondamentales du Grand-Duché de Luxembourg (et plus particulièrement dans les classes du cycle 3.1 et du cycle 3.2 dont l'âge théorique des enfants est de respectivement 8 ans et 9 ans). Nous souhaitons en effet voir dans quelle mesure les enseignants mettaient en place ces moments de rencontres et d'échanges avec les parents et déterminer s'il y a eu un impact sur l'engagement des parents dans la scolarité de leur enfant (à la maison ou à l'école). Il s'agissait d'autre part d'établir une « relation collaborative », pour reprendre les termes de Deslandes et Bertrand (2003, p. 27), entre l'école, les familles et la communauté afin de soutenir, à la fois l'investissement des parents dans le suivi scolaire de leur enfant mais aussi, suite logique du premier aspect, favoriser l'accrochage scolaire des élèves. Ce projet s'est clôturé par l'élaboration d'une brochure d'outils et de conseils en vue d'une large diffusion dans la population luxembourgeoise.

## 2. L'accrochage scolaire, l'engagement parental et la relation école-famille

### 2.1. L'accrochage scolaire : un phénomène aux sources multiples

De nombreux chercheurs ont clairement identifié l'origine du décrochage scolaire au sein des sphères importantes que sont la société, la famille, l'école et l'élève lui-même (Asdih, 2003; Glasman, 2000; Janosz, Janosz & Leblanc, 1996 ; Georges & Parent, 1998; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999; Potvin, Fortin, Marcotte, Royer & Deslandes, 2004). Le décrochage scolaire apparaît ainsi comme un phénomène multidimensionnel où de nombreux facteurs interagissent les uns avec les autres. L'association de ces différents facteurs peut, petit à petit, amener le jeune à s'investir de façon stratégique et efficace dans son cursus scolaire (accrochage scolaire) ou, au contraire, à se désintéresser, à se désengager de l'école pour l'abandonner au terme d'un long processus de frustrations cumulées se traduisant, in fine, par le décrochage scolaire.

Dans le cadre de cet article, nous limitons notre propos à l'effet de l'engagement parental et des relations école-famille sur ce processus d'accrochage scolaire. Il semble en effet que l'environnement familial et les attitudes éducatives des parents peuvent constituer des facteurs de protection ou de risque du décrochage scolaire. Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004, p. 34) précisent cette affirmation en distinguant huit catégories de facteurs relevant de l'environnement familial (tableau 1).

#### 1. Les conditions socio-économiques

Les jeunes issus de familles socio-économiquement défavorisées présentent un plus grand risque de décrocher scolairement. Toutefois, une dynamique familiale adéquate peut pallier au déficit économique et culturel que connaissent ces familles.

#### 2. La structure familiale

Les structures familiales non intactes peuvent constituer des facteurs de risque pour le décrochage scolaire. Comme cette structure ne peut être modifiée, il est intéressant de sensibiliser les parents aux risques encourus.

#### 3. Le climat familial

Le fait pour le jeune de manquer de soutien ou de cohésion au sein de sa famille augmente le risque de décrochage.

#### 4. Le style parental

Il semble que les styles parentaux « autoritaire » et « permissif » soient plus fréquemment associés au décrochage scolaire.

#### 5. La disponibilité parentale

Lorsque le jeune manque de soutien, de chaleur et que ses parents lui témoignent peu d'intérêt et de chaleur, une corrélation plus élevée avec le décrochage scolaire est observée.

#### 6. L'encadrement parental

Un manque de supervision des parents à l'égard des allées et venues du jeune, de ses loisirs et de ses amis est lié au décrochage scolaire.

#### 6. L'engagement des parents dans l'éducation scolaire

Si les jeunes bénéficient de communications fréquentes avec ses parents sur les affaires scolaires, si les parents s'investissent dans le suivi de ses apprentissages et si les aspirations des parents sont élevées alors le risque de décrochage scolaire peut être réduit.

#### 8. L'encouragement à l'autonomie

Lorsque les parents n'encouragent pas le jeune à exprimer son individualité ou à développer un esprit critique, le risque de décrocher est plus important.

**Tableau 1.** Variables familiales liées au décrochage scolaire selon Potvin, Fortin, Marcotte, Royer et Deslandes (2004)

### 2.2. L'engagement parental et la relation école-famille comme levier à l'accrochage scolaire

Lorsque l'on sait que l'engagement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant est susceptible d'améliorer à la fois la façon dont l'élève se sent à l'école mais aussi comment il appréhende son cursus et comment il le réussit (Poncelet, 2003), il convient de prendre conscience de l'importance des relations qui s'établissent entre l'école et la famille et de l'influence de ces dernières sur l'investissement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant. Les pratiques éducatives familiales, comme la coordination avec l'école,

constituent en effet des variables sur lesquelles une influence peut-être exercée. Contrairement aux variables structurelles (comme l'origine socio-économique ou la structure familiale), il est possible d'induire auprès des parents des changements de comportements susceptibles de favoriser le regard que l'élève porte sur l'école et influencer de manière indirecte son parcours scolaire.

Dès la fin des années 1990, Baker et Soden (1998) pointaient le manque évident de consensus relatif au concept d'engagement parental. Qu'il s'agisse des activités ciblées pour favoriser cet investissement, les objectifs des études relatives à la thématique ou encore les résultats attendus des divers programmes censés encourager une présence plus marquée des parents dans la scolarité des enfants, une certaine confusion existe. Pour les auteurs, le manque de rigueur scientifique des recherches susceptibles d'apporter des éléments de compréhension et des réponses quant à la nature des investissements parentaux à encourager ou encore à la manière d'opérer pour soutenir l'investissement des parents dans l'éducation scolaire de leur enfant serait en grande partie à l'origine de ce manque de clarté. Selon les auteurs, quatre aspects majeurs seraient à modifier si l'on souhaite améliorer cette situation : 1) le recours à des designs de recherche non expérimentaux, 2) un manque d'isolation de l'effet de la mesure de l'engagement parental des autres composantes étudiées, 3) une inconsistance au niveau des définitions du concept lui-même et enfin, 4) la réalisation de mesures non objectives de l'engagement parental. Downey (2002) met également en évidence la faiblesse scientifique des recherches s'intéressant à l'engagement parental. D'une part, il regrette que la plupart des constats posés sur les relations qui unissent les pratiques parentales et le rendement des élèves se basent sur des corrélations et non sur des liaisons causales. D'autre part, il souligne que les recherches relatives à l'engagement parental ne prennent pas suffisamment en compte les caractéristiques de la dynamique familiale ainsi que les activités familiales qui pourraient également constituer des éléments explicatifs du succès scolaire.

Ainsi, si certaines recherches valident la relation positive qui unit l'investissement parental avec la réussite scolaire (Hoover-Dempsey, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999), d'autres études aboutissent à des résultats plus nuancés : pas de liens significatifs voire des liens significatifs négatifs (Cooper, Lindsay & Nye, 2000 ; Desimone, 1999 ; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux & Hardy, 2008 ; Fan, 2001 ; Grayson, 2004 ; Pattal, Cooper & Robinson, 2008). Dans certaines études, il semble que l'engagement parental soit davantage lié aux traits individuels, constituant les variables ayant l'impact le plus notable sur le rendement scolaire (Alomar, 2006 ; Ames, Khoju & Watkins, 1993 ; Deslandes, Potvin & Leclerc, 1999 ; Grolnick & Slowiaczek, 1994 ; Hoover-Dempsey, 2001). L'engagement parental n'exercerait donc pas nécessairement un effet direct sur le rendement scolaire, les variables individuelles constituant des médiateurs entre l'investissement des parents et le critère scolaire. Cependant, d'autres résultats de recherche nuancent quelque peu cette remarque dans le sens où l'on observe un lien direct de la variable parentale sur le critère scolaire (Fan, 2001 ; Fantuzzo, McWayne, Perry & Childs, 2004 ; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995 ; Sui-Chu & Willms, 1996 ; Tam & Chan, 2009 ; Tan & Goldberg, 2009). Par ailleurs, au sein même des recherches, des effets différents peuvent être observés selon la dimension de l'engagement parental qui est observée et selon le type de critère scolaire pris en considération (Desimone, 1999 ; Sui Chu & Willms 1996 ; Singh, Bikley, Keith, Keith, Trivette & Anderson, 1995).

Au vu de ces constats, des relations d'influence positive peuvent être observées entre l'engagement parental et des variables scolaires (les performances, la motivation, l'engagement dans les tâches scolaires) comme entre l'engagement parental et des variables conatives (le bien-être ou les comportements et attitudes de l'enfant à l'école par exemple). Ces résultats nuancent les constats classiques d'influence du poids social des familles sur la réussite scolaire. Sensibiliser les parents à l'impact positif que peuvent avoir leurs stratégies et comportements éducatifs paraît par conséquent très important. Par ailleurs, au Grand-Duché de Luxembourg, terre d'accueil par excellence où le taux d'immigration est un des plus élevés d'Europe (44%), où la situation langagière est complexe (trois langues officielles côtoient toutes les langues parlées au sein des différentes communautés immigrées) et où la population issues de l'immigration est encore caractérisée par un niveau de SES plus faible que dans le reste de la population (emplois précaires, peu qualifiés, rémunérés plus faiblement que la moyenne nationale), travailler sur les questions d'amélioration des relations école-famille et de sensibilisation des parents à leur rôle d'éducateurs sont encore bien plus pertinentes qu'ailleurs. Notons encore que le système scolaire, miroir de la société, doit inévitablement faire face à cette diversité sociale et culturelle. Toutefois, l'école traite de façon inéquitable cette hétérogénéité puisque les élèves issus de l'immigration sont plus souvent touchés par

l'échec scolaire et se retrouvent moins nombreux que les autres élèves dans les filières classiques (sur les 49,4% d'élèves étrangers dans le primaire, 43,3% d'entre eux fréquentent le secondaire technique et 19,1% seulement se dirigent vers le secondaire classique – données disponibles pour l'année scolaire 2011-2012). Cette dernière remarque conforte notre volonté de rapprocher les familles de l'école dans un souci d'équité.

### **3. « Partners », une recherche-action pour favoriser l'engagement parental et les relations école-famille**

#### **3.1. Méthodologie**

##### *3.1.1. Description du contexte général de l'étude*

« Partners » présente un plan expérimental particulier. Une recherche quasi-expérimentale classique (RC) et une recherche-action (RA) ont en effet été privilégiées pour approcher au plus près les actions et leur impact sur la relation école-famille, les résultats scolaires et d'autres aspects conatifs tels que la motivation et l'estime de soi. Deux groupes ont été constitués : l'un dit groupe expérimental (GE) composé de 4 écoles sur lequel des RA ciblées, correspondant aux attentes et aux besoins des co-chercheurs ont été menées ; l'autre dit groupe contrôle (GC) est composé de 11 écoles et n'a été soumis à aucune intervention.

Au niveau expérimental, nous avons suivi, sur deux années scolaires (2010-2011 et 2011-2012), la cohorte d'élèves fréquentant le cycle 3.1 (3<sup>e</sup> année de l'enseignement primaire soit un âge théorique de 8 ans) durant l'année scolaire 2010-2011 des 15 classes ciblées (GE et GC) issues de 11 écoles distinctes soit un total de 250 élèves. Nous avons privilégié le cycle 3.1 car au mois d'octobre 2010 a eu lieu une évaluation externe des compétences en mathématiques et en allemand qui peut servir de référents externes et objectifs de l'évolution des performances scolaires des enfants. Chaque année, les élèves des écoles primaires sont soumis à des épreuves externes officielles, demandées par le Ministère de l'Éducation. Cela permet d'évaluer d'une façon quantitative l'impact des projets de classe ou d'école établis dans la RA sur les performances de l'enfant. Pour ce faire, nous nous servons du modèle de Hoover-Dempsey comme référence théorique. Les instruments d'origine des auteurs, destinés aux enfants, à leurs parents et aux enseignants ont été traduits (en allemand pour les enfants, en allemand et en français pour les parents et en français pour les enseignants) et proposés aux sujets de notre échantillon de recherche. Ces questionnaires permettent de croiser le regard des différents intervenants sur un même concept, celui de l'engagement parental. Par ailleurs, en plus de s'intéresser à l'effet de la variable d'engagement ou de l'une de ses composantes sur le critère de réussite scolaire, il est possible de mieux comprendre pourquoi les parents s'investissent dans l'éducation scolaire de leur enfant.

Pour aller plus loin dans ce travail, nous avons mené une recherche-action avec quelques enseignants volontaires de quatre écoles intéressées par ce travail. Il s'agissait d'une recherche collaborative dont le but était de mettre en œuvre des actions concrètes dans les écoles pour faciliter la relation école-famille. Ces projets ont été réfléchis, élaborés et implantés de façon conjointe entre les chercheurs, les équipes éducatives, les parents voire d'autres instances actives au niveau de l'institution scolaire (commission scolaire, par exemple). Dans ce type de recherche, l'équipe de chercheurs s'est cantonnée à un rôle de facilitateur, de soutien à la réflexion et à la conduite de l'innovation décidée par les acteurs de terrain. On a postulé que les problèmes ont plus de chance d'être étudiés rigoureusement par les personnes qui les vivent quotidiennement. Quant aux résultats, ils ont été immédiatement utilisables et conformes aux exigences particulières du milieu scolaire qui s'engage dans l'innovation. Enfin, les actions ont bénéficié aux élèves, à leurs parents et aux enseignants. Comme toute recherche-action, le projet avait l'ambition de poursuivre un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances sur ces transformations. Ainsi, le dispositif d'intervention que nous avons proposé de mener était de l'ordre de l'accompagnement d'équipes éducatives dans un échantillon d'écoles primaires dans un domaine précis : le renforcement des relations école-familles-communauté.

Les tableaux ci-dessous (tableaux 2 et 3) présentent de façon détaillée l'échantillon final de notre recherche ainsi que le plan expérimental.

Groupe contrôle			
Ecoles cibles	Nombre de classes	Participants	
		Elèves	Parents
GC1 B-K	1	13	9
GC2 B	1	15	15
GC3 C	1	20	19
GC4 N S	1	17	7
GC5 D	2	32	16
GC6 H	1	12	0
GC7 N	1	16	15
<b>Total GC</b>	<b>8</b>	<b>125</b>	<b>81</b>
Groupe expérimental			
Ecoles cibles	Nombre de classes	Participants	
		Elèves	Parents
GE1 M	3	47	22
GC2 R	1	17	13
GC3 S	1	20	14
GE4 D	3	41	9
<b>Total GE</b>	<b>7</b>	<b>125</b>	<b>58</b>
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>250</b>	<b>139</b>

**Tableau 2.** Distribution des participants en fonction de l'école de référence et du groupe de recherche d'appartenance (GC vs GE)

Notre échantillon final sera donc constitué de 250 élèves et 139 parents.

		Prétest	Finalités poursuivies par la RA	Post-test
<b>GC</b>		Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Non pertinent	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
<b>GE</b>	GE1 M	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Création d'une communauté de parents	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE2 R	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Améliorer la communication vers les parents	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE3 S	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Gestion de la violence scolaire	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants
	GE4 D	Questionnaire élève Questionnaire parents Questionnaire enseignants	Problématique non identifiée : abandon de la RA	Non pertinent

**Tableau 3.** Procédure de recueil des données (GC vs GE)

### 3.1.2. Description de l'échantillon global de l'étude

Parmi les 250 élèves, 128 élèves (soit 51%) ont répondu au questionnaire au début de l'étude et une année après. L'échantillon comprend 57% de filles et 43% de garçons âgés en moyenne de 8.6 ans ( $\pm 0.6$ ). Cinquante-huit pourcent des questionnaires ont été complétés par la mère seule, 20% par le père seul, 18% par la mère et le père ensemble et 4% par d'autres personnes.

La structure familiale est composée du père, de la mère et de l'enfant pour 77% de l'échantillon, d'un parent et de l'enfant pour 13%, d'un parent, d'un(e) partenaire et de l'enfant pour 6% et 4% d'entre eux ont une autre structure familiale.

La langue la plus parlée à la maison est le luxembourgeois (44%), suivie par le portugais (31%), le français (10%) et l'allemand (5%). 10% des élèves parlent à la maison une autre langue que celles citées.

Quarante-six pourcent des adultes de sexe masculin (pères ou autres) vivant avec l'enfant sont âgés entre 31 et 40 ans et 43% d'entre eux ont entre 41 et 50 ans. En ce qui concerne les adultes de sexe féminin (mères ou autres), 60% d'entre elles sont âgées de 31 à 40 ans et 35% d'entre elles ont entre 41 et 50 ans.

Trente-neuf pourcent des pères sont nés au Luxembourg, 36% au Portugal, 13% dans un autre pays de l'Union Européenne et 13 % dans un autre pays. Quarante pourcent des mères sont nées au Luxembourg, 34% au Portugal, 12% dans un autre pays de l'Union Européenne et 13 % dans un autre pays.

### 3.1.3. Notre intervention et le bilan qui en a été fait par les parents dans une des écoles du GE

#### 3.1.3.1. Description de l'intervention

Parmi les quatre écoles du groupe expérimental, une d'entre elles s'est particulièrement montrée interpellée et engagée dans le projet. Dans cette école, une enseignante, ses élèves (N = 17 – 10 garçons et 7 filles) et l'ensemble de leurs parents se sont mobilisés pour tenter, par la mise en place d'actions conjointes, d'enrayer un problème de violence récurrent entre les élèves. Avant l'arrivée de l'équipe universitaire, tant l'enseignante que les parents étaient conscients des difficultés rencontrées et avaient entamé une réflexion sur les origines du problème. Les solutions trouvées et les démarches engagées avaient alors trouvé une issue externe à l'école (consultation de psychologues, thérapie familiale, ...). Avec le projet « Partners », le regard des acteurs s'est alors porté sur des pistes de solutions internes à la classe et à l'école. L'enseignante et les parents ont alors formulé clairement l'objectif à poursuivre et ont dressé un calendrier des activités à réaliser susceptibles de désamorcer le problème rencontré. Les activités mises sur pied ont été, par exemple, la réalisation d'un logo sur la non-violence, une nuit « Halloween » passée dans l'auberge de jeunesse du village, la réalisation d'un repas interculturel ou encore une journée à la pêche<sup>51</sup>.

Nous avons observé une mobilisation réellement importante des parents aux diverses activités mises sur pied mais aussi aux réunions de régulation. D'une façon ou d'une autre, tous les parents des élèves de la classe ont été, à un moment donné du processus, acteurs du changement. Au terme des deux années de la recherche-action, nous avons réalisé un questionnaire dont l'objectif était de réaliser le bilan final de l'impact, tel que perçu par les parents, des différentes actions mises en œuvre sur le problème visé, les comportements perturbateurs des enfants au sein de la classe pouvant aller jusqu'à la violence entre enfants de la classe mais également sur les aspects que nous avons ciblés dans la recherche à savoir, la réussite scolaire et d'autres aspects plus conatifs tels que la motivation et le sentiment de bien-être à l'école.

#### 3.1.3.2. Les objectifs de recherche propres à cette école

Suite à la problématique mise en évidence par les chercheurs et surtout les co-chercheurs de l'étude (l'enseignante et les parents de la classe), la question de recherche centrale à cette communication porte sur la gestion de la violence scolaire interne à la classe-cible par la mise en place d'actions portant explicitement sur cette problématique. Ensemble, chercheurs et co-chercheurs ont proposé et mis en œuvre des actions communes réunissant enfants, parents et enseignantes afin de rencontrer les objectifs de recherche suivants : 1) sensibiliser les enfants à la violence scolaire ; 2) trouver des solutions communes à la gestion quotidienne de cette violence

---

<sup>51</sup> Pour plus de détails sur les diverses activités menées et les objectifs ciblés, se référer au booklet qui sera disponible dans le courant du second semestre 2013 sur le site du Ministère de l'Education Nationale du Grand-Duché du Luxembourg (MENFP).

scolaire et 3) montrer aux enfants que les principaux adultes responsables de l'éducation coopéraient à la recherche de solutions au problème rencontré.

### 3.1.3.3. L'échantillon propre à la classe-cible

Dix-sept enfants fréquentent la classe-cible (10 garçons et 7 filles) dont deux paires de jumeaux. Ce sont donc 15 familles qui ont reçu le questionnaire. Treize d'entre elles ont complété ce dernier et onze (représentées par 9 mères et 2 pères) ont accepté de participer à l'entretien complémentaire. Les interviews ont eu lieu majoritairement en français (8/11) mais se sont également déroulés en luxembourgeois (3/11). Tous les entretiens ont eu lieu à l'école en soirée ou pendant la journée selon la meilleure convenance des parents.

Les parents ont été informés de ce bilan évaluatif final lors d'une réunion de régulation du processus d'accompagnement de la classe dans le cadre du dispositif d'une recherche-action. Nous leur avons présenté les deux volets de ce bilan final (le questionnaire et l'entretien complémentaire au questionnaire) et les objectifs poursuivis. Les personnes intéressées par l'entretien ont remis un coupon réponse à l'enseignant avec leurs coordonnées afin de faciliter la prise de rendez-vous.

### 3.1.3.4. Le questionnaire et les échelles visuelles analogues

Le questionnaire couvre quatre domaines distincts : « L'enfant dans la classe », « L'enfant dans la famille », « La relation école-famille » et « La relation entre parents » censés couvrir à la fois le domaine des performances scolaires et les aspects conatifs ciblés dans la recherche<sup>52</sup>. Chaque domaine est subdivisé en sous-domaines par rapport auxquels les parents sont appelés à se positionner sur une échelle visuelle analogue (EVA).

Il s'agit d'une échelle d'évaluation graphique se présentant sous la forme d'une ligne horizontale continue de 100mm exactement.



Pour chaque item du questionnaire, il est précisé ce que représentent les deux extrémités de la ligne, dans notre exemple, « mauvais » par opposition à « excellent ». Le répondant est invité à donner son estimation en mettant un trait vertical ou une croix sur la ligne horizontale continue à l'endroit de son choix. Dans notre cas, lors du dépouillement des questionnaires, chaque réponse aux questions a été précisément mesurée au moyen d'une règle graduée et le résultat introduit dans une base de données. Dans le cas d'un usage à grande échelle (échantillon plus important), il est possible d'automatiser cette mesure au moyen d'une lecture optique par exemple ou réponse sur ordinateur. D'un usage facile et rapide, l'EVA permet à la fois de recueillir des données subjectives et de les quantifier sur un continuum métrique<sup>53</sup>. Contrairement aux échelles de type Likert, les EVA offre la possibilité de recourir aux tests paramétriques (T-Test, ANOVA, ...) ce qui facilite les comparaisons entre les groupes et fournit une marge gamme de comparaisons entre groupes et sous-groupes.

Pour chaque item, les parents devaient émettre deux réponses ; la première correspondant à la situation perçue avant intervention et la seconde faisant état de la situation perçue après intervention.

Une analyse descriptive ainsi que des T-tests, utilisés pour tester statistiquement l'hypothèse d'égalité de deux moyennes, ont été réalisés sur les données concernant chaque groupe d'items (T1/T2) afin de connaître les questions significativement différentes pour les deux types de réponses (avant et après intervention).

### 3.1.3.5. Les entretiens semi-directifs

L'objectif des entretiens était de compléter la saisie des informations par questionnaires. Il s'agissait d'approfondir avec les parents les réponses émises par le biais des EVA. Nous avons pu ainsi compléter par des données qualitatives les représentations des parents recueillies de façon plus quantitative. Nous avons donc eu recours à une méthodologie mixte où à la fois des données qualitatives et quantitatives ont été recueillies de façon cohérente et harmonieuse afin d'enrichir le regard porté sur la situation observée. Une première situation a été dépeinte au départ des données issues des questionnaires, données qui ont ensuite été interprétées, commentées, développées voire clarifiées par les parents volontaires lors des entretiens. L'intérêt de l'entretien était bien de permettre aux acteurs de s'exprimer librement sur le sujet, les questions de départ devenant de

<sup>52</sup> Voir l'annexe 7.1 pour la présentation complète des catégories et sous-catégories du questionnaire.

<sup>53</sup> Pour plus de détails sur cet outil, le lecteur pourra se référer à l'article de Mancuso, Villanyi & Poncelet (2012).

simples balises, des aides à la structuration du discours. Les chercheurs ont effet veillé à écouter les parents et à ouvrir le dialogue en suggérant des relances au moment opportun afin d'obtenir un maximum de représentations des parents à l'égard des actions mises en œuvre.

Les parents ne souhaitant pas être enregistrés (par peur du non-respect de la confidentialité), nous avons pris un maximum de notes durant les entretiens. Ces notes ont été retranscrites dans leur intégralité. Nous avons ensuite établi une grille de codification et de traitement des données afin de réaliser une analyse thématique des réponses émises par les parents. Le codage des données a pour objectif d'explorer chaque verbatim obtenu, mot après mot, selon la logique initiée par des thèmes abordés au départ dans le questionnaire (16 sous-catégories). Ces thèmes de départ ont toutefois été affinés, complétés et une nouvelle grille d'analyse a ainsi été développée comprenant désormais 19 catégories<sup>54</sup>. Nous avons ainsi procédé à un codage ouvert car certains thèmes développés par les parents sortaient du cadre d'analyse fixé préalablement. Enfin, nous avons réalisé une analyse des données selon la polarité des propos recueillis : nous avons classé chacune des réponses des parents selon que sa portée s'avère négative, neutre ou positive à l'égard des dimensions établies dans la grille de codification. En résumé, trois étapes structurent notre démarche d'analyse de contenu thématique : 1) la retranscription des données, 2) le développement d'une grille d'analyse complète sur la base des thèmes de départ et des nouveaux thèmes avancés par les parents et 3) la codification des données et leur traitement incluant l'interprétation de ces résultats.

### **3.2. Des résultats à prendre en considération pour l'accrochage scolaire**

Dans cet article, la présentation des résultats se limitera d'une part, à la présentation des données issues de la comparaison des moyennes au niveau des items paillés dans le questionnaire EVA et d'autre part, à l'analyse des propos des parents en regard des catégories pour lesquelles le Test-T fait apparaître des différences significatives<sup>55</sup>.

#### *3.2.1. Résultats issus du questionnaire*

Nous obtenons des différences significatives via l'analyse T-Test pour 7 paires d'items (cf. tableau 4).

Ce sont les items relatifs à la relation entre les parents qui semblent avoir le plus bénéficié d'un impact positif des actions concrètes relatives à la relation école-famille. Il semble que les parents interrogés ressentent davantage de plaisir à se rencontrer. Ils évaluent plus positivement la qualité des échanges avec les autres parents de la classe en fin de parcours qu'au début. Et enfin, ces parents se disent plus à l'aise dans le suivi scolaire de leur enfant. Les parents estiment par conséquent que les actions menées dans le cadre de la recherche « Partners » ont eu un impact positif tant sur les rapports qu'ils entretiennent avec les autres parents de la classe mais aussi sur leur implication dans la prise en charge du travail scolaire.

Deux tendances sont observées au niveau du degré d'intégration de l'enfant dans sa classe et des discussions que l'enfant peut avoir sur sa journée scolaire une fois de retour au domicile parental. Il semble que les actions menées aident les enfants à être réellement partie prenante du groupe-classe. Il ressort également que les enfants sont plus enclins à parler de leur vécu scolaire avec leurs parents à la fin de la journée d'école.

Enfin, sur la base des réponses des parents, il semblerait que l'objectif ultime recherché à travers la mise en place des différentes actions, la gestion de la violence scolaire, soit atteint. En effet, les représentations des parents à l'égard du climat de classe semblent clairement en faveur d'une évolution positive de celui-ci.

---

<sup>54</sup> Se référer à l'annexe 7.2 pour la présentation de ces 21 catégories.

<sup>55</sup> Se référer à l'annexe 7.3 pour la présentation des statistiques des items (moyennes et écarts-types).

Domaines		T2 - T1 ( $\pm$ ESM)	Statistiques
<b>L'enfant dans la classe</b>			
<i>Paire 1</i>	Résultats de l'enfant	-0.05 ( $\pm$ 0.41)	NS
<i>Paire 2</i>	Bien-être de l'enfant	+2.08 ( $\pm$ 1.31)	NS
<i>Paire 3</i>	Intégration de l'enfant dans la classe	+2.06 ( $\pm$ 1.19)	$t_{(12)} = -1.73$ ; $p = 0.11$
<i>Paire 4</i>	Plaisir de l'enfant à apprendre	+0.20 ( $\pm$ 0.46)	NS
<i>Paire 5</i>	Climat de la classe	+3.69 ( $\pm$ 0.77)	$t_{(12)} = -4.82$ ; $p < 0.001$
<b>L'enfant dans la famille</b>			
<i>Paire 6</i>	Appréciation de l'enfant pour aller à l'école	+0.51 ( $\pm$ 1.06)	NS
<i>Paire 7</i>	Climat au sein de la famille au moment des devoirs	+0.76 ( $\pm$ 0.87)	NS
<i>Paire 8</i>	Existence de problème(s) qui ne concerne(nt) pas	+0.38 ( $\pm$ 0.26)	NS
<i>Paire 9</i>	Discussion sur la journée de classe	+0.25 ( $\pm$ 0.14)	$t_{(12)} = -1.79$ ; $p = 0.10$
<b>Relation école/famille</b>			
<i>Paire 10</i>	Qualité des échanges avec l'enseignante	-0.14 ( $\pm$ 0.60)	NS
<i>Paire 11</i>	Sentiment d'accueil dans la classe	-0.42 ( $\pm$ 0.80)	NS
<i>Paire 12</i>	Implication dans les activités de la classe	+4.09 ( $\pm$ 1.28)	$t_{(12)} = -3.19$ ; $p = 0.01$
<i>Paire 13</i>	Plaisir à participer aux activités de la classe	+1.84 ( $\pm$ 1.27)	NS
<b>Relation entre parents</b>			
<i>Paire 14</i>	Plaisir à rencontrer d'autres parents de la classe	+2.98 ( $\pm$ 0.83)	$t_{(11)} = -3.60$ ; $p < 0.005$
<i>Paire 15</i>	Qualité des échanges avec les autres parents de la	+2.35 ( $\pm$ 0.83)	$t_{(10)} = -2.82$ ; $p = 0.02$
<i>Paire 16</i>	Impression sur le suivi scolaire parental	+1.10 ( $\pm$ 0.48)	$t_{(12)} = -2.29$ ; $p = 0.04$

\*\*\* $p < .01$  ; \*\* $p < .05$  ; \* $p < .1$

**Tableau 4.** Résultats de l'analyse T-Test sur les 16 paires d'items du questionnaire EVA

### 3.2.2. Résultats issus des entretiens semi-directifs

Quatre aspects distincts, ceux pour lesquels des différences significatives avaient été relevés au niveau du T-Test (7 items pairés concernés), vont faire l'objet d'une analyse approfondie au départ des propos tenus par les parents via les entretiens semi-directifs. Il s'agit de la relation entre parents (3 items pairés), des discussions parents-enfants sur les affaires scolaires (1 item pairé), de l'enfant dans la classe (2 items pairés – climat de classe et intégration de l'enfant dans la classe) et des implications des parents dans les activités de la classe (1 item pairé). Dans un premier temps, l'ensemble des réponses fournies par les parents vont être proposées dans les tableaux ci-dessous. Le lecteur pourra ainsi appréhender la fréquence des réponses parentales selon la polarité de ces dernières : négative, neutre ou positive. Dans un second temps, une analyse de ces réponses est fournie au lecteur selon notre propre interprétation. Nous ne souhaitons pas pointer d'emblée dans les tableaux ce que nous considérons comme des données sensibles afin de ne pas orienter le lecteur dans son interprétation des données brutes.

En ce qui concerne **la relation entre parents** (tableau 5), les propos des parents confirment les résultats mis en évidence de façon quantitative. Il semble que les actions conjointes école-famille visant la gestion de la violence de classe ont renforcé les relations entre les parents.

Polarité		Exemples de propos de parents
<b>Négative</b>	Avant	La maman explique qu'il lui a toujours été impossible de rencontrer les parents en raison des horaires de travail (P1). La maman explique qu'elle a établi plus de contacts avec les parents de la classe de sa fille plus âgée (P3). La maman explique que lorsqu'ils ont déménagé dans le village, l'intégration n'a pas été facile. Il existe une forte mentalité villageoise (P5). On ne connaissait pas les parents avant, on ne les voyait pas (P7). La maman explique qu'elle s'est toujours sentie un peu à l'écart à cause de son statut d'étranger. Les autres parents échangent en luxembourgeois et ont tendance à rester entre eux (P11).
	Après	Actuellement, elle appréhende de rencontrer les parents. Elle a le sentiment d'être vue comme une « empêcheuse de tourner en rond » car elle est intervenue auprès de l'enseignante à cause de violences faites à son fils (P1). La maman a le sentiment que les relations entre parents sont hypocrites. Beaucoup de parents sont mécontents mais ne le disent pas. Les relations sont faussées (P1). La maman explique qu'elle connaissait davantage de parents du temps de son aînée car elle ne travaillait pas (P4, maman de jumeaux). Le papa estime que les relations entre parents ne se sont pas améliorées. Chacun fait son truc dans son coin, soutien son enfant sans écouter le point de vue de l'autre. Il ressent beaucoup d'hypocrisie. Des choses se disent en dehors des réunions. Il trouve une origine à ses difficultés dans « la barrière de la langue » (le papa est francophone) (P10).
<b>Neutre</b>	Avant	Si on ne connaissait pas bien les autres parents, on n'avait pas non plus l'impression de ne pas être les bienvenus (P8).
	Après	
<b>Positive</b>	Avant	La maman explique que ses filles (jumelles) fréquentent les mêmes enfants depuis le précoce. Par conséquent, elle connaît les parents depuis cette période et parle avec certains plus que d'autres en fonction des affinités (P2, maman de jumelles). Le papa explique qu'il a toujours aimé rencontrer les parents même si au départ c'était en raison de la thématique liée aux conflits, aux perturbations (P9).
	Après	La maman pense que les projets ont réellement apporté beaucoup de choses positives en regard du suivi scolaire mais que les problèmes de fond demeurent à cause de l'organisation du système scolaire lui-même (P1). Elle avait déjà établi un bon contact avec les parents donc cela demeure la même chose (P2). La maman explique que les actions lui ont permis de faire plus ample connaissance avec les parents de la classe de son fils. Si les échanges sont généralement bons ils ne le sont pas avec tous. En dehors du projet, elle a seulement des échanges avec les parents des enfants qui côtoient son fils (P3). La maman explique que ses connaissances se sont étendues et que les relations sont bonnes mais elle ne peut pas dire qu'elle a des amies parmi les parents de la classe de ses jumeaux contrairement à ce qu'elle a vécu avec les parents de la classe de son aînée (P4). Maintenant, la maman explique qu'elle connaît mieux les parents et qu'elle a sympathisé avec eux mais que l'amitié, c'est autre chose... (P5). La maman explique que les parents ont organisé une sortie au restaurant entre eux à la fin du projet. Une dizaine de parents ont participé à cette sortie (P6). La maman poursuit en disant que les problèmes sont dus au système scolaire <sup>56</sup> (P6). C'est plus facile de communiquer maintenant s'il y a un problème avec un enfant (P7). On voit davantage les parents dans le cadre du projet. On se téléphone, on va manger ensemble. Malheureusement, tout le monde n'a pas participé au projet (P7). On n'avait pas de tels contacts avant. A l'aide du projet, on a appris à connaître les autres parents. On est une véritable équipe maintenant. Les discussions sur les problèmes rencontrés entre enfants se font de façon plus diplomatique entre parents (P8). Grâce au projet, on est devenu une bonne équipe ce qu'on n'aurait pas pensé au début. On cernait différemment les gens au début (P8). Le papa dit préférer la relation entre parents au terme du projet même si des tensions existent encore. Il considère ces relations meilleures au terme du projet qu'au début (P9). Depuis la mise en place des activités, la maman connaît mieux les parents de la classe de son fils, se sent plus à l'aise avec les autres parents (P11).

**Tableau 5.** Représentations, avant et après intervention, relatives à la relation entre parents, classées selon que les propos soient négatifs, neutres ou positifs

<sup>56</sup> Le système scolaire luxembourgeois, dans la mouvance de la loi scolaire de 2009, a adopté l'enseignement par compétences (MEN, 2008) ce qui modifie l'organisation de l'enseignement et de l'évaluation en profondeur et ce qui a tendance également à déstabiliser les parents.

Même si des représentations négatives se retrouvent également au terme du projet, elles sont majoritaires avant l'entame des actions. Ces dernières ont principalement trait au fait que les parents ne se connaissaient pas bien, ne parlaient pas entre eux et que par conséquent ils se sentaient moins intégrés. Les propos négatifs tenus après les actions mettent en évidence que les relations nées suite aux actions menées dans la classe sont hypocrites et que les choses essentielles continuent à se dire en dehors de moments formalisés d'échanges.

La majorité des propos tenus par les parents sont de polarité positive. Il ressort de leurs discours que les échanges ont été améliorés tant au niveau de la fréquence que de la qualité par l'ensemble des actions conjointes menées tout au long des deux années scolaires du projet. Le fait de mieux se connaître permet de dire les choses plus sereinement et d'être plus facilement acceptées par le destinataire. A l'analyse des propos tenus, il semble qu'une communauté de parents a vu le jour suite aux échanges établis à travers les différents moments de rencontres organisés autour de la problématique de la violence scolaire. Nous espérons que ces relations constructives vont se pérenniser et que la gestion de conflits va pouvoir continuer à se faire selon une modalité diplomatique telle que préciser par un des interlocuteurs.

Que disent les parents en regard de la thématique « **discussion sur la journée scolaire** » (tableau 6) ?

Polarité		Exemples de propos de parents
<b>Négative</b>	Avant	On essaie d'en parler mais il ne répond pas quand on lui pose des questions sur l'école (P3). Même si les parents essaient de savoir comment la journée d'école s'est passée, le garçon n'est pas très bavard et il ne donne pas beaucoup d'informations à ses parents. La maman explique d'ailleurs que suite à une demande de travail collectif demandée par l'enseignante à réaliser le WE, son fils n'a jamais avoué qu'il avait fait seul le travail sur le Portugal demandé. C'est la maman qui l'a expliqué par la suite à l'enseignante (P11).
	Après	Il ne raconte pas plus. Il raconte davantage de choses quand il a joué avec ses copains (P3).
<b>Neutre</b>	Avant	-----
	Après	-----
<b>Positive</b>	Avant	Tous les jours (P1). En famille, elles parlent de leur journée d'école. Avant, il fallait répartir le temps de parole entre les deux (P2, maman de jumelles). Oui, bien-sûr (P5). Ils ont toujours beaucoup parlé au sein de la famille, mais c'est la même chose que pour les devoirs, ils préfèrent aller jouer (P4, maman de jumeaux). Tous les jours, la journée est passée en revue heure par heure, du début à la fin. Cela était d'autant plus vrai à la rentrée car Y. avait besoin de parler de tout ce qui l'effrayait et l'avait choqué (P6). Depuis toujours, il raconte beaucoup (P7). Depuis toujours, il raconte beaucoup. C'est important qu'on puisse parler. Les enfants doivent savoir qu'on peut parler de tout avec les parents (P8). Ils ont toujours beaucoup parlé (P9). Tous les jours (P10).
	Après	Et ça continue (P1). Maintenant, elles répartissent le temps de parole spontanément (P2, maman de jumelles). Idem (P5). Et ça continue (P4, maman de jumeaux). Idem (P6). Idem (P7). Idem (P8). C'est encore plus vrai maintenant. Le papa explique qu'il se sent plus impliqué depuis qu'il participe aux activités de la classe. Le changement est essentiellement en référence à son propre comportement (P9). Idem (P10).

**Tableau 6.** Représentations, avant et après intervention, relatives à la discussion sur la journée scolaire, classées selon que les propos soient négatifs, neutres ou positifs

Il est difficile de discerner l'évolution positive mise en lumière par le T-Test dans le discours des parents. Une majorité de parents disent que les enfants parlaient déjà beaucoup de leur journée d'école avant la mise en place des actions. Cela semble toujours le cas après. Quelques-uns pointent les difficultés de leur enfant à s'exprimer sur leur journée d'école que cela soit avant ou après intervention. Un seul parent pointe une évolution de l'intensité des discours dû à une plus grande prise de conscience de sa part.

Qu'en est-il du regard porté sur les parents en ce qui concerne **leur implication dans les activités de classe** (tableau 7) ?

Polarité		Exemples de propos de parents
<b>Négative</b>	Avant	
	Après	Le problème essentiel est celui du temps. La maman est toujours stressée par rapport à cela mais dès qu'elle le pouvait, elle participait aux activités (P4). Pas toujours facile en raison de son travail d'assistante maternelle à domicile (P2). La maman de M. ne peut s'impliquer dans les activités de la classe étant donné son emploi du temps professionnel (la maman est institutrice) (P1).
<b>Neutre</b>	Avant	Au début, il n'y avait pas d'activités (P7). Avant, on n'était pas sollicités (P8). Avant, il n'y avait pas d'activités qui étaient organisées (P3).
	Après	
<b>Positive</b>	Avant	La maman a toujours essayé d'être impliquée au maximum dans les activités proposées (P11). Le papa explique qu'il s'est toujours impliqué dans la vie de la classe et de l'école car il est délégué de parents (P9).
	Après	Parfois, la maman prend congé pour pouvoir participer car elle sait que son fils apprécie quand elle est présente (P11). Avec plaisir (P10). Il a pris beaucoup de plaisir à participer à toutes les activités. Il raconte même que lors de la dernière réunion de préparation, il n'avait pu être présent à cause d'une réunion de l'association de parents et qu'il entendait rire les parents de la classe de son fils en train de réfléchir sur la nouvelle activité. Il aurait préféré être présent à cette réunion plutôt qu'à celle dans laquelle il se trouvait (P9). Les activités sont bien pour que les enfants apprécient davantage aller à l'école. Pour nous aussi, ça fait plaisir d'y participer (P7). Maintenant, les activités aident à faire plus de bricolages ce que la maman trouve important au niveau « psychique ». Elle a remarqué que c'étaient les garçons les plus « difficiles » qui avaient les plus beaux bricolages (P8). Oui (P5). Maintenant, je m'engage beaucoup (P3).

**Tableau 7.** Représentations, avant et après intervention, relatives au à l'implication des parents dans les activités de classe, classées selon que les propos soient négatifs, neutres ou positifs

Au vu des réponses parentales relatives à leur implication dans les activités de l'école, il semble qu'il y ait un avant et un après « Partners ». Les parents soulignent le fait qu'ils n'étaient pas sollicités avant les interventions imaginées dans le cadre de la recherche-action. Si la majorité des parents interviewés disent répondre favorablement aux sollicitations de l'enseignante ; certains d'entre eux témoignent de leur incapacité à se rendre disponibles étant donné leur emploi du temps professionnel. Un effort doit dès lors être consenti au niveau des plages horaires durant lesquelles ont lieu les activités. Il semble toutefois que les activités proposées ont été un levier pour favoriser l'implication des parents dans les activités scolaires et a ainsi pu rapprocher l'enseignante des parents des élèves de sa classe.

Nous terminons l'analyse des discours parentaux par la thématique « L'enfant dans la classe » et plus particulièrement les aspects relatifs à « **l'intégration de l'enfant dans la classe** » (tableau 8) et au « **climat de classe** » (tableau 9). Le T-Test avait noté une réelle évolution positive de ce dernier aspect.

Polarité		Exemples de propos de parents
<b>Négative</b>	Avant	A son arrivée, il n'était pas du tout bien intégré (P11). Avant la mise en place des activités, Y. n'aimait pas la violence qui régnait au sein de la classe (P6). Mon fils est un peu mis à l'écart. K. a ses amis et les autres, il ne s'en occupe pas. C'est un enfant qui ne rentre pas dans le moule, qui n'aime pas faire comme les autres. Il ne joue pas au foot, il aime ses copains mais parfois, il aime se retrouver seul. Cela engendre parfois des tensions mais cela va mieux. En préscolaire, K était à Belvaux et quand il a intégré la classe, tous les enfants se connaissaient déjà (P5). Il y a eu quelques petits problèmes au cours de gymnastique car une fille ennuyait les jumelles (tirage de cheveux et gros mots) (P2).
	Après	T. est moins bien intégré que M. car il est au sein des conflits. La maman sait que beaucoup de conflits sont causés par son fils. La maman ajoute qu'à la maison les jumeaux apprennent à gérer ces conflits car ils sont trois enfants. C'est l'avantage des grandes familles (P4). Elle est moyenne. Juste avant les dernières vacances, un vote a eu lieu entre les enfants pour savoir qui détestait M. Ils l'ont tous confirmé et donc M. s'est senti rejeté sauf un enfant qui a dit bien vouloir être son ami (P1).
<b>Neutre</b>	Avant	
	Après	
<b>Positive</b>	Avant	Pas de problème, il a toujours été très bien intégré (P9). Au début de l'année, B. était déjà bien intégré dans sa classe (P3). Chaque jumelle a ses propres amis (P2).
	Après	Aujourd'hui, il l'est (P11). L'intégration s'est améliorée grâce à l'attention portée sur lui (P10). Les activités ont quand même ajouté de la cohésion entre les enfants (P10). L'intégration est positive mais il reste des choses... (P7). Positive (P8). Aujourd'hui, Y. est bien intégrée. Elle a retrouvé des nouveaux amis et ne demandent plus pour ne pas aller à l'école (P6). Cela commence à aller mieux, la classe commence à se souder (P5). L'intégration est encore meilleure aujourd'hui. La maman reçoit ces informations des autres mères parce que son fils ne lui raconte presque rien de l'école. Il se tient aussi très à l'écart des bagarres qui se font entre différents enfants (P3). Les choses se sont améliorées (P2).

**Tableau 8.** Représentations, avant et après intervention, relatives à l'intégration de l'enfant dans la classe, classées selon que les propos soient négatifs, neutres ou positifs

En ce qui concerne l'intégration des élèves dans la classe, il semble qu'une majorité de parents soulignent une amélioration. Si les problèmes sont loin d'être réglés, la cohésion entre les enfants semblent se renforcer et partant, les enfants paraissent trouver leur place dans cette classe où problèmes de comportements, tensions et violences entre enfants étaient des faits observés à notre arrivée. Aujourd'hui, le climat plus serein qui règne dans la classe semble favoriser l'intégration des enfants dans leur classe.

A la lecture des propos des parents, il semble que le climat de classe est en cours d'amélioration. Si tout n'est pas encore parfait, les choses ont l'air d'aller vers un mieux. Ce qui est sûr, c'est que les parents sont interpellés par la situation et se mobilisent pour que les choses changent. L'enseignante et les parents tirent ensemble sur la corde et cela ne peut rejaillir que positivement sur le vécu de la classe. A ce propos, Sui-Chu et Willms (1996) mettent en évidence dans leur étude que la réussite scolaire d'une classe dépendrait moins de la façon dont les parents s'investissent individuellement à l'école de leur enfant que du niveau moyen d'engagement de tous les parents dans cette école. Pour justifier cette affirmation, les auteurs se basent sur l'idée que plus les parents sont nombreux à s'investir à l'école, plus ils enrichissent l'environnement d'apprentissage des élèves, plus ils renforcent les réseaux sociaux mis en place et plus ils influencent les normes et les attentes envers les élèves de l'école. Ce résultat de recherche est de bon augure pour la classe-cible.

Polarité		Exemples de propos de parents
<b>Négative</b>	Avant	Le climat de classe est très mauvais. Il n'y a aucune amitié entre élèves. Le vocabulaire employé est déplorable (P1). Le climat de classe amène beaucoup de stress, notamment en raison du bruit (P2). C'est difficile de répondre... Les classes ont été mélangées. Les élèves ont été regroupés de la mauvaise façon. La question se pose pourquoi. Exprès ? (P3). Le climat de la classe était très mauvais (P5). Au début, mauvais (P7, P8).
	Après	Idem (P1). Maintenant, il y a encore de la violence dans la classe. Cela persiste encore (P3). Le climat de classe est devenu très mauvais, surtout pour T. C'est une bagarre totale et quotidienne (P4). Le climat de classe est beaucoup dû aux parents trop interventionnistes. Les relations entre les parents rejaillissent sur le climat de classe (P10).
<b>Neutre</b>	Avant	-----
	Après	-----
<b>Positive</b>	Avant	-----
	Après	Les garçons de la classe continuent à être difficiles mais cela semble aller mieux. La maman responsable de l'atelier cuisine a été agréablement surprise de voir comment les garçons s'engageaient dans la tâche et combien ils étaient tranquilles (P2). Maintenant, ça va. Des punitions ont été mises en place. Le climat agressif existe toujours, c'est loin d'être excellent même s'il s'est amélioré (P5). Le climat est meilleur même si ce n'est pas encore le top (P6). Les choses changent, ce n'est pas encore parfait mais cela ne revient pas à la situation vécue au début (P7). Ce n'est pas super, il y a encore des frictions mais c'est mieux. Pas mauvais. Est-dû aux activités ? Il y a certainement une influence dans la façon d'aborder les devoirs, peut-être indirectement, notamment en raison de la discussion avec l'enseignante (P9). Le climat de classe s'est nettement amélioré entre l'arrivée de son enfant dans la classe et aujourd'hui (P11).

**Tableau 9.** Représentations, avant et après intervention, relatives au climat de classe, classées selon que les propos soient négatifs, neutres ou positifs

#### 4. Discussion

Quels constats sont à retirer pour l'accrochage scolaire de l'expérience de recherche-action menée dans cette classe (et plus largement dans les différents contextes de travail en termes d'alliances éducatives ?

Le pari posé par les chercheurs était de réfléchir, de conceptualiser et d'implémenter en collaboration avec les usagers de la recherche-action (essentiellement les parents et les enseignants) des actions concrètes en vue de faciliter le rapprochement de l'école et des familles (surtout celles qui en sont le plus éloigné). Pour rappel, l'hypothèse sous-jacente à ce travail est que le rapprochement de l'école et de la famille favorise l'accrochage scolaire des enfants (Hoover-Dempsey, 2001 ; Gonzalez-Dehass Willems & Holbein, 2005 ; Izzo, Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999 ; Poncelet, 2003). Il s'agissait pour nous d'agir au niveau « méso » des alliances éducatives par la mise en place et/ou le renforcement d'un partenariat entre le jeune, sa famille et son école.

Le point de départ de notre réflexion était issu d'une étude préalable (Dierendonck, Poncelet, Voz, 2008) qui mettait en évidence le constat de non-démission des parents luxembourgeois. Ils accordaient de l'intérêt au cursus scolaire de leur enfant et pensaient que l'école constituait un passage obligé pour l'avenir de leur enfant.

Toutefois, il n'y a pas qu'un profil de familles. Mais il y existe autant de familles qu'il y a d'enfants dans la classe. Chaque famille doit donc être considérée dans son individualité et être acceptée avec ses caractéristiques propres. L'objectif de la recherche-action n'est donc pas de rechercher la bonne pratique mais d'essayer de penser un partenariat et ses modalités afin de prendre en considération tous les profils de familles existant afin de qualifier les moments et les lieux d'échanges ainsi que l'ensemble des acteurs (y compris les professionnels de

l'éducation) dans une véritable logique d'éducation partagée, où chacun est reconnu dans sa spécificité comme dans ses complémentarités.

Les fondements de cette recherche-action résidaient donc dans quatre aspects essentiels (Deslandes, 2010, p. 7) et il s'agissait pour les chercheurs :

1. de faire admettre aux enseignants qu'ils avaient tout à gagner à considérer les familles comme des contributeurs à part entière des missions de l'école ;
2. de faire en sorte que chacun des partenaires accordent de l'importance et de la valeur aux propos et perceptions d'autrui ;
3. de créer une atmosphère de travail agréable pour tous les partenaires ;
4. et ensemble, de réfléchir, conceptualiser et implémenter des actions concrètes intégrant l'ensemble des partenaires.

L'expérience de recherche-action menée dans cette classe, avec ces partenaires a clairement rencontré ces présupposés. Motivés par un problème clairement identifié et très mobilisateur (la violence scolaire), les partenaires (parents et enseignants) se sont engagés dans un processus réflexif comme dans des activités très concrètes en vue de soutenir le professionnel de l'éducation dans son enseignement. Les alliances mises en place à ce niveau ont porté leurs fruits et sont prometteuses tant pour la recherche que pour les actions de terrain ultérieures.

La gestion de la violence scolaire apparaît en effet comme un élément à ne pas négliger puisqu'il constitue un facteur de risque susceptible de nuire à l'accrochage scolaire des jeunes. Il ressort en effet de la littérature de recherche qu'il semble que les attitudes scolaires adoptées par le jeune occupent un rôle prépondérant dans la dynamique de l'accrochage (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; French & Conrad, 2005; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly, 2006 ; Poncelet & Born, 2009 ; Poncelet & Lafontaine, 2011 ; Poncelet & Dierendonck, 2013).

Par ailleurs, les problèmes de comportement rencontrés durant la scolarité primaire sont souvent associés à une transition difficile vers le secondaire. Lorsque des troubles du comportement sont déjà présents durant la scolarité primaire, les élèves concernés seraient en effet davantage perturbés par la transition primaire-secondaire : ils se retrouveraient parmi les élèves perturbateurs et entreraient en conflit avec d'autres jeunes ou avec leur enseignant. Pour Fortin et Noël (1993), les élèves en troubles du comportement au primaire sont très inattentifs durant les activités scolaires en classe et ils effectuent 60% de comportements inadéquats. Difficilement compatibles avec les apprentissages scolaires, ces comportements contribuent également à dégrader l'atmosphère de la classe. Une fois au secondaire, ces élèves, caractérisés par des aspirations scolaires moins élevées que leurs compagnons de classe, seraient enclins à rechercher les sensations fortes, à agresser leurs pairs et rencontreraient des difficultés à se maîtriser. Il en résulte que les relations des élèves en troubles du comportement avec leurs compagnons sont souvent caractérisées par de l'irritation, des échanges sociaux hostiles, de l'intimidation et des tentatives de soumettre autrui par la force (Walker, Colvin, et Ramsey, 1995, cités par Fortin, 2003), sans compter que ces jeunes présentent aussi des lacunes importantes sur le plan des habiletés sociales (Fortin et Favre, 1999).

En 2009, Archambault, Janosz, Morizot et Paganì ont mené une enquête de grande ampleur auprès de près de 14000 jeunes de lycée. Trois aspects principaux ont fait l'objet d'observations rapprochées auprès de ces élèves : le **comportemental** (a trait l'absentéisme scolaire ainsi qu'à la façon dont l'élève se comporte en classe et à l'école – par exemple, chahut induit en classe), l'**affectif** (a trait au plaisir et à l'intérêt que démontre le jeune envers l'école et les tâches scolaires) et le **cognitif** (vise à mesurer le degré d'investissement de l'élève dans les tâches scolaires). Ces dimensions ont été étudiées de façon longitudinales au cours du cursus scolaire des jeunes : du grade 5 au grade 11 et leur influence sur le décrochage scolaire a été prise en considération. Les auteurs constatent qu'une part importante des élèves de l'étude disent respecter les règles en vigueur et l'autorité, se montrent enthousiastes et manifestent de la motivation à apprendre. Toutefois, les chercheurs ne relèvent pas le même degré d'engagement chez tous les sujets. Un tiers d'entre eux montrent des signes de désengagement durant leur cursus. Le trait sur lequel ils se différencient le plus significativement est le comportement. À l'âge de 12 et 13 ans, si ces élèves adoptent un comportement scolaire adéquat et respectent les règles en vigueur, il apparaît que leur engagement baisse significativement par la suite et peut expliquer, dans une certaine mesure, les risques de décrocher ultérieurement.

Comme la revue de la littérature le met en évidence, accompagner, sensibiliser et aider les jeunes qui adoptent un comportement scolaire inadéquat dès le primaire constitue une action propice à l'accrochage scolaire et pourrait également, dans une certaine mesure en tout cas, faciliter la transition des élèves du primaire vers le secondaire.

## 5. Conclusions

La recherche « Partners » avait pour objectif d'observer et d'analyser la façon dont les échanges entre l'école et les familles se mettaient en place, suite à l'apparition de la nouvelle loi scolaire, dans les classes de l'enseignement fondamental (plus particulièrement au niveau du cycle 3.1 et 3.2) et à leur impact sur les jeunes (réussite scolaire et aspects conatifs). En plus d'une recherche quasi-expérimentale avec groupe expérimentale (GE) et groupe contrôle (GC), nous avons mené une recherche-action collaborative (avec le GE) qui avait pour objectif de réunir des enseignants, des parents et des chercheurs autour d'une problématique commune liée à l'élaboration, la mise en place et le suivi de projets de classe ou d'école visant le rapprochement de l'école et de la famille. C'est de cette recherche-action qu'il a été plus particulièrement question dans cet article avec l'analyse des résultats obtenus dans une des classes participantes au niveau du bilan réalisé au terme de la recherche. Il s'agissait pour nous d'obtenir des données sur le regard final que portaient les parents sur les influences perçues des actions menées conjointement sur la problématique ciblée : l'amélioration du climat de classe par la gestion des comportements perturbateurs voire violents au sein de la classe.

Le bilan final que nous posons à travers deux outils méthodologiquement différents mais complémentaires affine le regard que nous posons sur la situation vécue. Les données quantitatives et qualitatives nuancent les conclusions émises sur un processus long de deux années. Le questionnaire EVA permet aux parents de poser un jugement net et rapide sur une dimension donnée. Ce premier jugement est ensuite discuté, complété et nuancé au travers de périodes d'entretiens individuels. Si les données révélées via les EVA n'ont pas été contredites via les entretiens individuels, elles sont désormais envisagées à travers le prisme d'une réalité qui correspond au vécu propre de 11 parents et de 13 enfants.

Quatre aspects ont plus particulièrement retenu notre attention dans le cadre de l'analyse des résultats. Il s'agit des relations entre parents, de la façon dont l'enfant parle de sa journée scolaire de retour au domicile familial, de l'implication des parents dans les activités de classe, de l'intégration de l'enfant dans sa classe et enfin du climat de classe. Si pour le premier aspect, les relations entre les parents, il semble clair que les actions menées ont joué un rôle positif à la fois sur l'intensité et la qualité de ces dernières, pour les autres aspects, les résultats apparaissent plus en demi-teinte. Pour ce qui est de l'implication des parents dans les activités de l'école, il semble que les actions ont permis de solliciter les parents en les sensibilisant au problème de violence prégnant dans la classe de leur enfant. Toutefois, une attention doit encore être portée sur le choix du moment d'organisation des activités. Certains parents en effet, bien qu'intéressés par les actions, n'ont pu être présents dans l'école à cause de leur emploi du temps professionnel. En ce qui concerne les discussions à la maison basée sur la journée de classe, les entretiens que nous avons menés ne montrent pas une réelle intensification des échanges parents-enfants. Sur la base des propos des parents, les enfants semblaient déjà bien rompus à l'exercice avant la mise en place du projet. Au niveau du climat de classe maintenant, les parents pointent généralement une amélioration des comportements des élèves. Ils regrettent toutefois que le climat de classe ne soit pas diamétralement changé. Parallèlement, l'intégration des enfants semble être meilleure mais les parents pointent encore des éléments à améliorer.

En tant que chercheurs, nous pensons que la machine est lancée et que la note finale est positive. En effet, nous estimons que les enfants ont réellement pris conscience de leurs attitudes inadéquates au travers soit d'activités propres à l'enseignante, soit menées conjointement par l'enseignante et les parents mais aussi à travers les échanges réalisés au sein du domicile familial. Le réseau qui s'est créé dans cette classe, s'il se pérennise au-delà des deux années scolaires ciblées, ne peut avoir, selon nous, que des retours positifs, mais sans doute à plus long terme, sur le climat de classe et nous le croyons, sur l'accrochage scolaire.

## 6. Bibliographie

- Alexander, K. I., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behavior and personality*, 34(8), 907-922.
- Ames, C., Khoju, M. et Watkins, T. (1993). *Parent Involvement. The Relationship Between School-to-Home Communication and Parents' Perceptions and Beliefs (Report n°15)*. Illinois: University of Illinois, Center on Families, Communities and Parents' Perceptions and Beliefs.
- Archambault, I, Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, I. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.

- Asdih, C. (2003). Etude du discours de collégiens en décrochage: conduite à l'école, relations avec les acteurs institutionnels, projet d'avenir. *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere Nouvelle*, 36(1), 59-83.
- Baker, A. J. L. & Soden, L. M. (1998). *The challenges of Parent Involvement Research*. ERIC Digest 134. New-York : Clearinhouse on Urban Education.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New-York, NY : Freeman.
- Cooper, H, Lindsay, J. J. & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family and parenting style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Desimone, L. (1999). Linking Parent Involvement With Student Achievement: Do Race and Income Matter?, *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. In site du Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec (CTREQ) [En ligne], [http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction\\_Cond-essent\\_FINAL.pdf](http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf).
- 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., Potvin, P; et Leclerc, D. (1999). Family Characteristics as predictors of school achievement : parental involvement as a mediator. *Revue des Sciences de l'Education de McGill*, 34, 135-153.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. & Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 836-860.
- Dierendonck, C., Poncellet, D. & Voz, G. (2008). In Martin, R., Dierendonck, C, Meyers, C. et Noesen, M. (eds), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain*, Bxl : De Boeck.
- Downey, D. B. (2002). Parental and Family Involvement in Education. In Molnar, A. (Ed), *School reform proposals : The Research Evidence* (pp 113-134). Tempe, AZ : Education Policy Unit (EPRU), College of education. Arizona State University. [En ligne]. <http://epicpolicy.org/files/Chapter06-Downey-Final.pdf> (Page consultée en décembre 2009).
- Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis, *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, A. et Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban Low-Income Children, *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fortin, L. et Favre, D., 1999. Caractéristiques psychosociales et cibles de la violence d'élèves français et canadiens du secondaire. *Enfance*, 2, 179-190.
- Fortin, L., 2003. Students' antisocial and aggressive behavior : development and prediction. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 669-688.
- Fortin, L., et Noël, A., 1993. Modèles de services psychoéducatifs auprès d'élèves en troubles de comportement. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, 22(2), 91-104.
- Fortin, l., Marcotte, d., Potvin, P., royer, e., & Joly, J. (2006). typology of students at risk of dropping out of school: description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(4), 363-383.
- Fortin, Marcotte, Potvin, Royer & Joly (2006)
- French, D.C., & Conrad, J (2005). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behaviour. *Journal of research on Adolescence*, 11(3), 225-244.
- Glasman, D. (2000). Le décrochage scolaire : une question sociale et institutionnelle. *VEI Enjeux*, 122, 10-15.
- Gonzalez-DeHass; A. R., Willems, P. P. et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Grayson, N. (2004). *The role of Parental Involvement in the Amelioration of the Effects of Low Socio-economic Status on Academic Achievement*, Texas A&M University, Thèse de doctorat, Document Non publié, En ligne : <http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969/546/etd-tamu-2004A-PSYC-Grayson-1.pdf?sequence=1>.

- Grolnick, W. S. and Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Hill, N. E. & Tyson, D.F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- 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.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. Jones, K. P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). *Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673. The Social Context of Parental Involvement : A Path to Enhanced Achievement*. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, March 22, 2005.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. and Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Janosz, M., et LeBlanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Georges, P. et Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*, 27(2), 285-306.
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 205-218.
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40 (3), 237-269.
- Mancuso, G., Villányi, D. et Poncelet, D. (2012). *L'évaluation de la perception de la relation école familles dans un établissement pilote au Luxembourg : recours à la méthode EVA*. Actes du 14e Congrès de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF), Luxembourg, 7-9 septembre 2011.
- Ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle. (2008). *L'approche par compétences (Enseignement primaire). Généralités*. Retrieved 8 octobre 2008, from [http://www.men.public.lu/publications/primaire/socles\\_competences/index.html](http://www.men.public.lu/publications/primaire/socles_competences/index.html)
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle. (2009). *Texte de loi portant organisation de l'enseignement fondamental*. Retrieved Août 2010, from <http://www.legilux.public.lu/leg/a/archives/2009/0020/2099A0200A.html>
- Pattal, E.A., Cooper, H. & Robinson, J.C. (2008). Parent Involvement in Homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Poncelet, D. (2003). *Comprendre la trajectoire scolaire : l'influence des processus intrafamiliaux et de l'engagement parental*. Thèse de doctorat, université de Liège, non publié.
- Poncelet, D. et Born, M. (2009). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45(2), 225-254.
- Poncelet, D. et Dierendonck, C. (2013). *Les représentations des enseignants du début du secondaire sur l'environnement socio-éducatif de leur établissement scolaire et la mise en relation de ces représentations avec l'accrochage scolaire des élèves lors de la transition primaire-secondaire*. Actes du congrès de l'AREF – Actualité de la recherche en Education et Formation, 27-30 août, Montpellier, France.
- Poncelet, D. et Kerger, S. (2009). *Pourquoi et comment les parents des élèves luxembourgeois s'engagent dans l'éducation scolaire de leur enfant. Analyse des représentations des enseignants du primaire*. Actes du XII congrès d'éducation familiale de l'AIFREF, Toulouse, France, 1-4 avril 2009.

- Poncelet, D. et Kerger, S. (2010). Le point sur l'éducation familiale et les relations école-famille au Luxembourg. In Catarsi, E. (eds). *La formation et la recherche en éducation familiale. Etats des lieux par pays*, Firenze : Edizioni Del Cerro.
- Poncelet, D. et Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire, *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E., & Leclerc, D.(1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 2(5), 441-453.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E. et Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. In site du Centre de Transfert pour la Réussite Educative du Québec (CTREQ) [En ligne], <http://www.renouveauilll.qc.ca/IMG/pdf/Guide-prevention-place-pour-toi.pdf>.
- Singh, K., Bikley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. et Anderson, E. (1995). The Effects of Four Components of Parental Involvement on Eighth-Grade Student Achievement: Structural Analysis of Nels-88 Data, *School Psychology Review*, 24(2), 299-317.
- Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Sui-Chu, E. H. et Willms, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eight-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Tam, V. C. et Chan, R. M. (2009). Parental Involvement in primary Children's Homework in Hong Kong, *The school Community Journal*, 19(2), 81-98.
- Tan, E. T. et Goldberg, W. A. (2009). Parental school involvement in relation to children's grades and adaptation to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

## 7. Annexes

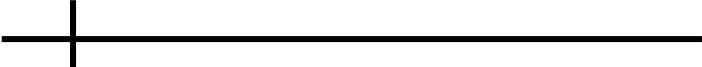
## 7.1. Le questionnaire proposé aux parents pour établir le bilan final des actions menées

Comment répondre aux questions suivantes?

Exemple 1 : la barre placée sur la ligne indique que je suis d'accord. Plus je me rapproche de l'extrémité droite de la ligne, plus je suis d'accord.

En désaccord  En accord

Exemple 2 : la barre placée sur la ligne indique que je suis en désaccord. Plus je me rapproche de l'extrémité gauche de la ligne, plus je suis en désaccord.

En désaccord  En accord

**Attention !** Pour des raisons de précision d'encodage, veuillez marquer votre réponse d'une barre et non d'une croix. Merci.

## A. L'enfant dans la classe

1. A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, comment évaluez-vous les résultats de votre enfant ?

Mauvais 1 10 Excellent

---

2. Actuellement, comment évaluez-vous les résultats de votre enfant ?

Mauvais 1 10 Excellent

---

3. A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, estimiez-vous que votre enfant était bien dans sa peau ?

Pas du tout 1 10 Tout à fait

---

4. Actuellement, estimez-vous que votre enfant est bien dans sa peau ?

Pas du tout 1 10 Tout à fait

---

5. A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, comment trouviez-vous son intégration dans la classe ?

Mauvais 1 10 Excellent

---

6. Actuellement, comment trouvez-vous de son intégration dans la classe ?

Mauvais 1 10 Excellent

---

7. A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, votre enfant prenait-il du plaisir à apprendre ?

Pas du tout 1 10 Tout à fait

---

8. *Actuellement, votre enfant prend-il du plaisir à apprendre ?*

	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Tout à fait</b>

9. *A l'entrée de 3<sup>e</sup> année primaire, comment trouviez-vous le climat de la classe ?*

	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>

10. *Actuellement, comment trouvez-vous le climat de la classe ?*

	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>

## **B. L'enfant dans la famille**

11. *A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, votre enfant aimait-il aller à l'école ?*

	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Tout à fait</b>

12. *Actuellement, votre enfant aime-t-il aller à l'école ?*

	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Tout à fait</b>

13. *A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, comment qualifiez-vous le climat dans la famille au moment des devoirs ?*

	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>

14. *Actuellement, comment qualifiez-vous le climat dans la famille au moment des devoirs ?*

	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>

15. *A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, votre enfant avait-il des problèmes qui ne concernent pas l'école ?*

	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Tout à fait</b>

16. *Actuellement, votre enfant a-t-il des problèmes qui ne concernent pas l'école ?*

	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Tout à fait</b>

17. <i>A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, parliez-vous en famille sur sa journée d'école ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
18. <i>Actuellement, parlez-vous en famille sur sa journée d'école ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>

### C. Relation école/famille

19. <i>A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, comment évaluiez-vous de la qualité des échanges avec l'enseignante ?</i>	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>
20. <i>Actuellement, comment évaluez-vous de la qualité des échanges avec l'enseignante ?</i>	1	10	
<b>Mauvais</b>	<hr/>		<b>Excellent</b>
21. <i>A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, vous sentiez-vous bienvenus dans la classe de votre enfant ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
22. <i>Actuellement, vous sentez-vous bienvenus dans la classe de votre enfant ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
23. <i>A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, vous impliquiez-vous dans les activités de la classe ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
24. <i>Actuellement, vous impliquez-vous dans les activités de la classe ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
25. <i>A son entrée en 3<sup>e</sup> année primaire, preniez-vous plaisir à participer aux activités de la classe ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>
26. <i>Actuellement, prenez-vous plaisir à participer aux activités de la classe ?</i>	1	10	
<b>Pas du tout</b>	<hr/>		<b>Beaucoup</b>



## 7.3. Statistiques des items : moyennes et écarts-types

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Paire 1	Q1	6.877	13	2.3563	0.6535
	Q2	6.831	13	1.8522	0.5137
Paire 2	Q3	5.346	13	3.6773	1.0199
	Q4	7.423	13	2.7362	0.7589
Paire 3	Q5	5.669	13	3.4764	0.9642
	Q6	7.731	13	2.7066	0.7507
Paire 4	Q7	6.50	13	3.464	0.961
	Q8	6.700	13	3.1911	0.8851
Paire 5	Q9	1.962	13	2.1823	0.6053
	Q10	5.654	13	2.9254	0.8113
Paire 6	Q11	6.638	13	3.6230	1.0048
	Q12	7.146	13	3.4134	0.9467
Paire 7	Q13	5.662	13	2.9310	0.8129
	Q14	6.423	13	2.8770	0.7979
Paire 8	Q15	1.615	13	2.4688	0.6847
	Q16	2.000	13	3.3449	0.9277
Pair 9	Q17	8.285	13	1.9356	0.5368
	Q18	8.538	13	2.0349	0.5644
Paire 10	Q19	8.500	13	1.2530	0.3475
	Q20	8.362	13	2.4602	0.6823
Paire 11	Q21	9.169	13	0.9259	0.2568
	Q22	8.746	13	2.6222	0.7273
Paire 12	Q23	5.046	13	4.3185	1.1977
	Q24	9.138	13	0.8461	0.2347
Paire 13	Q25	7.200	7	3.5758	1.3515
	Q26	9.043	7	0.9271	0.3504
Paire 14	Q27	5.333	12	3.2653	0.9426
	Q28	8.308	12	2.2138	0.6391
Paire 15	Q29	5.609	11	3.1335	0.9448
	Q30	7.964	11	2.7958	0.8430
Paire 16	Q31	6.40	13	2.988	0.829
	Q32	7.50	13	2.646	0.734

**Paired Samples Test**

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Q1 - Q2	0.046	1.4655	0.4065	-0.839	0.932	0.114	12	0.911
Pair 2	Q3 - Q4	-2.077	4.7308	1.3121	-4.936	0.782	-1.583	12	0.139
Pair 3	Q5 - Q6	-2.062	4.2873	1.1891	-4.652	0.529	-1.734	12	0.109
Pair 4	Q7 - Q8	-0.200	1.6543	0.4588	-1.200	0.800	-0.436	12	0.671
Pair 5	Q9 - Q10	-3.692	2.7603	0.7656	-5.360	-2.024	-4.823	12	0.000
Pair 6	Q11 - Q12	-0.508	3.8167	1.0586	-2.814	1.799	-0.480	12	0.640
Pair 7	Q13 - Q14	-0.762	3.1349	0.8695	-2.656	1.133	-0.876	12	0.398
Pair 8	Q15 - Q16	-0.385	0.9406	0.2609	-0.953	0.184	-1.474	12	0.166
Pair 9	Q17 - Q18	-0.254	0.5125	0.1422	-0.564	0.056	-1.786	12	0.099
Pair 10	Q19 - Q20	0.138	2.1516	0.5967	-1.162	1.439	0.232	12	0.820
Pair 11	Q21 - Q22	0.423	2.8972	0.8035	-1.328	2.174	0.527	12	0.608
Pair 12	Q23 - Q24	-4.092	4.6194	1.2812	-6.884	-1.301	-3.194	12	0.008
Pair 13	Q25 - Q26	-1.843	3.3649	1.2718	-4.955	1.269	-1.449	6	0.198
Pair 14	Q27 - Q28	-2.975	2.8588	0.8253	-4.791	-1.159	-3.605	11	0.004
Pair 15	Q29 - Q30	-2.355	2.7664	0.8341	-4.213	-0.496	-2.823	10	0.018
Pair 16	Q31 - Q32	-1.10	1.733	0.481	-2.15	-0.05	-2.289	12	0.041

---

# L'objet technique, médiateur de coformation en milieu de très grande pauvreté

**Découvrir le goût d'apprendre  
dans des familles de journaliers migrants au Mexique**

**Brigitte Albero\*, Teresa Yuren\*\*, Miriam de la Cruz\*\***

*\*Université Européenne de Bretagne - Rennes 2 (CREAD, EA 3875),  
Campus Villejean, Place du recteur Henri Le Moal, CS 24307  
34043 Rennes Cedex, France  
[brigitte.albero@univ-rennes2.fr](mailto:brigitte.albero@univ-rennes2.fr)*

*\*\*Universidad autonoma del Estado de Morelos  
Campus Chamilpa, Av. Universidad 1001. Col. Chamilpa.  
Cuernavaca, Morelos. C. P. 62209, Mexique  
[yurent@uaem.mx](mailto:yurent@uaem.mx)  
[miri\\_1204@yahoo.com.mx](mailto:miri_1204@yahoo.com.mx)*

---

*Résumé : Une recherche-action menée auprès d'une population en situation de très grande précarité visait à comprendre l'influence des représentations des femmes sur l'apprentissage et la connaissance dans la relation de leurs enfants à l'école et à l'éducation. Les objets techniques apportés par les chercheurs pour leurs propres travaux ont eu des conséquences inattendues dans le déroulement non seulement du protocole initial, mais aussi des activités pédagogiques. La curiosité des participants, exploitée par les intervenants selon une logique éducative, a déplacé la fonction des objets : d'instruments de la recherche à médiateurs de formation entre pairs, ils ont contribué à susciter une expérience individuelle et collective suffisamment positive pour déclencher un retour réflexif des acteurs. Cette contribution rend compte des conditions de ce déplacement et de ses conséquences.*

*MOTS-CLES : technologies ; formation des adultes ; médiation ; recherche-action ; émancipation*

---

Les conditions d'éducation des enfants et des adultes en situation de très grande pauvreté sont rarement étudiées. La question de la fonction des technologies dans de tels environnements l'est encore moins. L'absence de connaissances sur ces milieux accentue l'état d'abandon des populations ainsi exclues de tout moyen d'améliorer leur situation de vie et de travail et condamne le sort des plus jeunes.

Une recherche-action<sup>1</sup> conduite entre 2007 et 2009 auprès d'une population récoltant la canne à sucre permet de faire connaître la situation de journaliers migrants dans la Province de Morelos (Mexique). L'enquête a été conduite selon un double objectif : a) comprendre les déterminants familiaux de la non-scolarisation des enfants et de l'absence des adultes dans les formations institutionnelles ; b) par une démarche particulière d'intervention socio-éducative, favoriser chez les adultes et les enfants de la population enquêtée, un rapport positif à l'apprentissage et à la formation. Au plan de l'enquête, il s'agissait de préciser le rôle des représentations parentales dans la construction familiale du rapport au savoir et plus particulièrement à l'apprentissage et aux connaissances. Au plan de l'intervention, il s'agissait de développer la motivation et les compétences à apprendre à lire et à écrire en situation d'interaction avec autrui. L'intention était de contribuer, grâce à la démarche de recherche-action, à diminuer l'exclusion scolaire de cette population et à soutenir des conduites collectives citoyennes (Yuren, 2000). Formulée à partir des résultats d'une étape exploratoire, l'hypothèse qui sous-tendait le double objectif d'enquête et d'intervention formative consistait à penser que les représentations des femmes ainsi que le rôle qu'elles jouent dans le noyau familial et la communauté des journaliers ont une importance déterminante dans la scolarisation des plus jeunes. L'intégration de diverses technologies dans les ateliers organisés à des fins d'observation participante ayant joué un rôle inattendu d'attracteur et de déclencheur, l'analyse qui suit porte plus particulièrement sur cet aspect.

## 1 - Eléments de contexte

Les journaliers migrants<sup>2</sup> sont des paysans majoritairement issus de groupes indigènes vivant dans des conditions d'extrême pauvreté. Ils se déplacent avec leur famille au gré des périodes de récolte (canne à sucre, tomates, chile, jicama, etc.). Les hommes et les femmes travaillent tous, parfois même les enfants. Par leur pauvreté, leur nomadisme et leur très faible taux de scolarisation, ils constituent une population particulièrement vulnérable au regard de l'exercice de leurs droits.

A deux heures de la ville de Mexico, dans la municipalité de Tlaltizapán, dans la Province de Morelos, près de l'ensemble industriel de Zacatepec, un lotissement appelé "Las Galeras"<sup>3</sup> loge des journaliers agricoles<sup>4</sup> employés pour la récolte de canne à sucre entre les mois de novembre et mai. Le lotissement est composé de seize baraquements comprenant chacune vingt-quatre chambres de trois ou quatre mètres carrés chacune. Chaque chambre accueille une famille ou quatre célibataires. Deux autres baraquements sont consacrés à la cuisine équipée de grills et d'arrivées de gaz. Des toilettes communes, des lavoirs hors d'état de fonctionnement et un ensemble d'éviers constituent l'amorce d'un espace d'hygiène, mais la rareté de l'eau oblige les familles à se rendre jusqu'à la rivière, polluée par les déchets de l'ensemble industriel pour leur vaisselle, la lessive et le bain. Au centre du lotissement, un terrain vague est utilisé pour les activités sportives et quelque festivité. Deux espaces réservés, l'un à l'infirmerie, l'autre à la ludothèque, sont inutilisés. Une salle à manger commune reçoit les enfants scolarisés durant les mois de récolte pour un déjeuner offert par le Secrétariat au développement social (*Secretaría de Desarrollo Social*) pour un peso<sup>5</sup> par enfant et par repas. L'électricité est distribuée à heure fixe et seulement durant la période de la récolte. Parmi ces journaliers migrants, l'exclusion scolaire est importante puisque seulement moins de 10 % des enfants sont scolarisés. La population de l'enquête offre une

1 Cette recherche-action s'est déroulée dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue le 23 février 2012 : De la Cruz M., *Transformaciones de las representaciones y prácticas en torno a educación, escuela y autoformación. Límites y alcances de un dispositivo educativo para población jornalera migrante en el Estado de Morelos*, co-dirigée par T. Yuren et B. Albero, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Mexique.

2 Une enquête nationale (Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas 2009) estime à 2 040.414 le nombre de travailleurs temporaires au Mexique. Avec leur famille, ils totalisent 9.206.429 personnes. Parmi eux, 26.7% sont des migrants définis comme non sédentarisés (SEDESOL, 2010). Réf.: SEDESOL. (2010). Aproximación a la cifra de población infantil jornalera (menor de 18 años). Secretaría de Desarrollo Social (site internet consulté le 14 janvier 2011) <http://www.sedesol.gob.mx/archivos/336/file/Estimaciondetrabajoinfantil.pdf>

3 Au Mexique, le terme "galera" fait référence à un hangar couvert de planches, de tôles ou de plaques d'amiante. Ces locaux sont généralement utilisés comme lieu d'entrepôt ou de parking.

4 Une enquête conduite auprès de 563 personnes, soit 65% de la population du lotissement, a permis de savoir que près des trois quart des journaliers sont originaires de la province de Guerrero, le quart restant de Puebla, Oaxaca et autres secteurs de la région de Morelos ; 56.7% sont des hommes, 43.3% des femmes ; 36% de cette population est mineure ; 31% des enfants âgés de 8 à 11 ans travaille ; 88.5% des jeunes adolescents âgés de 12 à 16 ans sont employés à la coupe de la canne à sucre.

5 Dans la période de l'enquête (2007-2009), le déjeuner d'un enfant pour une durée d'un mois coûtait l'équivalent de 1.30 €.

situation exceptionnelle avec un taux atteignant 25 %. En revanche, les adultes sont très peu nombreux à s'inscrire aux cours proposés par l'Institut national pour l'éducation des adultes (*Instituto Nacional para la Educación de los Adultos*). Ils sont encore moins nombreux à valider ces formations.

Compte-tenu de ce contexte, le choix de la recherche-action a permis de combiner le double objectif d'enquête et d'intervention (annexe 1). Cinq étudiants de Sciences de l'éducation réalisant leur service social ont soutenu l'activité des six formateurs également engagés dans la recherche en éducation. De manière à différencier les rôles, une alternance dans les rôles a été mise en place avec l'accord des participantes, entre interventions formatives d'une part et d'autre part observations et entretiens d'enquête.

Durant quatre mois la première année (2007), six formateurs (trois hommes et trois femmes) ont mis en place trois ateliers simultanés sur seize séances de trois heures chacune, selon une répartition par âges (enfants, adolescents, adultes) aux moments qui convenaient le mieux aux volontaires. Une formatrice a, de plus, pris en charge quinze séances d'alphabétisation des femmes participant aux ateliers.

La deuxième année (2008), il a fallu prendre en compte plusieurs éléments contingents : un taux d'assistance oscillant entre trente-cinq et deux ou trois personnes ; une participation exclusive des femmes, les hommes ne pouvant abandonner leurs travaux dans les champs, pas même le dimanche ; la tendance des enfants à déserté les séances qui leur étaient consacrées et à rester dans les ateliers auprès de leurs mères. Ces constats ont conduit à n'organiser finalement qu'un seul atelier réunissant les membres des familles participantes dont le volume s'est stabilisé autour d'une vingtaine de femmes et leurs enfants. Quinze séances de trois heures chacune ont été prises en charge par cinq formateurs (un homme et quatre femmes).

La troisième année (2009), l'atelier s'est stabilisé autour de douze mères et leurs enfants. L'alphabétisation s'est poursuivie auprès de nouvelles participantes. Les activités ont davantage exploité les potentiels de l'ordinateur pour développer des habiletés à l'écriture de fiction (contes et poèmes) et ont, de ce fait, intéressé particulièrement les enfants entre 8 et 12 ans, pour lesquels des sessions spécifiques ont été mises en place.

Durant ces trois années, l'organisation des ateliers a répondu aux mêmes principes : ils devaient être flexibles et adaptables aux besoins et intérêts des apprenants ; favoriser les échanges, la réflexion, le récit de soi, l'interaction et la production orale ou écrite ; les intervenants devaient accorder une attention personnalisée à chaque participant dans un climat de confiance et d'estime. Les activités conduites dans les ateliers se sont centrées sur trois axes de travail : apprendre à apprendre ; apprendre par et avec les autres ; apprendre à partager et apprendre à exister en tant que citoyen. Les premières séances ont porté sur des thèmes prévus par les formateurs : caractériser l'acte d'apprendre, l'éthique du partage, les droits humains, l'identité culturelle, la citoyenneté et le projet de vie. Au fil des échanges au cours des séances, d'autres thèmes ont été progressivement associés aux premiers : la fonction des bibliothèques, le temps dans la biographie personnelle, la violence familiale, les valeurs telles que le respect et la justice. D'autres thèmes encore ont été travaillés sur proposition des mères de famille : la gestation, le soin des enfants, la nutrition, les opérations simples d'arithmétique, l'utilisation de l'ordinateur et d'internet.

D'emblée, le choix d'utiliser toutes les technologies disponibles (magnétophone, téléphone mobile, appareil photo, caméra vidéo, projecteur de diapositives, vidéoprojection, ordinateur) a eu, malgré les difficultés rencontrées<sup>6</sup>, plusieurs incidences imprévues sur l'optimisation du projet éducatif, les acquisitions par la valorisation des productions des participant(e)s et l'augmentation de leur estime de soi, individuelle et collective.

## **2 - Horizon théorique et projet éducatif : préalables épistémiques et articulations recherche / action**

Dans un tel contexte socio-économique et humain, le positionnement d'une recherche-action en éducation ne va pas de soi. L'organisation d'un environnement de formation destiné à la fois à observer les conduites sur le terrain et à recueillir des données pertinentes à partir d'une réflexivité critique (Bourdieu, 2001) est délicate. Partagé entre l'exigence de distanciation objective indispensable à la compréhension des phénomènes et celle de l'engagement citoyen lié à la transformation des situations et des individus, le chercheur se confronte, parfois violemment et douloureusement, à l'impossibilité de dissocier la stricte observation des incidences pratiques des situations éducatives mises en place. Pour justifier la démarche retenue et fournir des éléments de validation, il convient d'explicité les raisons et les conséquences de cette double visée de cohérence scientifique et d'engagement social ainsi que son articulation au double plan théorique et praxéologique. La thèse épistémologique de dépendance entre construction des faits et systèmes de valeurs (Putnam, 2002) constitue un

---

<sup>6</sup> L'accès à l'information par les ordinateurs a été limité par trois obstacles : nombre de machines limité au nombre de chercheurs s'agissant de leurs machines personnelles ; pas d'accès internet dans le lotissement ; difficulté à accompagner trop fréquemment des ouvriers agricoles dans un cybercafé, en pleine période de récolte.

point d'appui épistémique ainsi que l'interdépendance observée sur le terrain entre *le paradigme* propre à la démarche d'enquête et *la culture d'intervention* propre à la conduite de l'action (Albero, 2011).

Dans des travaux antérieurs et dans une variété de contextes (Albero 1998, 2000 ; 2010c/d), il a été montré que les dispositifs<sup>7</sup> de formation sont fortement structurés par une *dimension idéale* constituée non seulement d'idéaux, de principes et de concepts rationnels mais aussi par des modèles axiologiques et expérientiels. L'intervention éducative liée à la recherche présentée ici n'échappe pas à cette logique composite de l'action qui a été mise en valeur aussi bien en sociologie (Schütz, 1943 ; 1962 ; Berger, Luckman, 1966 ; de Certeau, 1980) qu'en anthropologie (Godelier, 1987, 2007) et en sciences de l'éducation (Linard, 1989, 1994, 2001).

En formation en particulier, les intentions initiales, les buts et les objectifs, les conceptions et modèles qui orientent l'activité des sujets, conditionnent directement l'organisation de l'environnement dans ses dimensions aussi bien humaines et techniques que cognitives. Dans le cas présenté ici, le dispositif est avant tout orienté par un projet éducatif qui vise à favoriser l'émancipation de sujets ayant été peu ou non scolarisés. Il s'agit de soutenir le développement de connaissances non neutres (droits humains ; hygiène, nutrition et santé ; éducation, soin des enfants et scolarisation ; soin du corps et sexualité) et celui d'habiletés cognitives et pratiques (lire, écrire, calculer, s'informer, résoudre un problème, défendre ses droits) dans le cadre d'activités collectives (écouter, prendre soin de soi et d'autrui, aider, s'organiser collectivement en vue d'un projet).

Au plan de l'investigation, le protocole méthodologique est celui d'une recherche-action prenant appui sur des modèles conceptuels et des méthodes en cohérence avec le sens axiologique du projet éducatif. Dans ce contexte, la connaissance est conçue moins comme un processus strictement rationnel d'acquisition d'objets de savoir qu'en tant que processus actif de construction de soi par des agents ou acteurs-sujets en relation constamment évolutive avec des objets matériels ou immatériels (Wallon, 1942 ; Piaget, 1967 ; Varela, 1980). Ce processus est lié à une activité précise, un faire épistémique et/ou pratique (Dewey, 1938 ; Bruner, 1983 ; Vergnaud, 1996), le plus souvent socialisé et couplé à une activité langagière (Vygotsky, 1934 ; Bronckart, 2006). Il est toujours situé dans le temps et l'espace (Suchman, 1987 ; Lave, 1988) et distribué dans l'environnement matériel et humain d'un milieu particulier (Hutchins, 1995). Au plan du sujet, le processus d'agentivité (Giddens 1984, 1991 ; Bandura, 1995) est considéré comme un moteur qui dépend à la fois des dispositions individuelles, des relations à autrui et des interactions avec l'environnement naturel et social. Ainsi inscrit dans une tension entre dépendance et autonomie individuelle et sociale (Castoriadis, 1978 ; 1981), le processus de connaissance se trouve structurellement replacé dans une tension plus générale entre assujettissement et émancipation (Foucault, 1975). Il devient ainsi levier de développement humain, individuel et collectif, dans un projet de société à visée démocratique (Dewey, 1916 ; Freire, 1969, 1991 ; Yuren, 2000).

Dans ce modèle théorique de la connaissance, le processus de formation est conçu comme la mobilisation d'un individu qui *se donne une forme* par son activité intentionnelle et socialisée (Pineau, 1983). Cette dynamique d'actualisation de soi met en relation (*ibid.*) des apprentissages par et avec les autres (hétéroformation), mais aussi par et avec l'environnement (écoformation), dans une démarche réflexive et critique (autoformation) d'exploitation de l'expérience (Argyris, Schön, 1974 ; Kolb, 1976 ; Not, 1979 ; Mezirow, 2001) qui vise une transformation de soi et de l'environnement. Tout en relevant d'actions propres au sujet (autodidaxie), la démarche est en partie prise en charge par l'institution et organisée par l'intervention éducative (ingénieries et pédagogies) selon divers modèles qui peuvent se situer entre *paradigme de l'instruction* et *paradigme de l'autonomie* (Albero, 1998, 2000).

L'organisation matérielle et humaine de la recherche-action est tout entière orientée par cette double inscription axiologique et épistémique. Du côté de la recherche, la méthodologie prévoit un ensemble articulé d'observations participantes, d'entretiens non-directifs et semi-directifs (individuels et de groupes), d'exploitation *a posteriori* d'un carnet d'enquête, d'enregistrements audio et vidéo et de diverses traces d'activité (écrits et dessins des informateurs, notes et photographies des chercheurs). A la suite des apports de la théorie ancrée (Glaser, Strauss, 1967), les données recueillies sont considéré(es) comme des matériaux qui ne prennent sens que dans une interaction réitérée avec les enquêtés. Ceux-ci contribuent ainsi activement à l'élaboration des connaissances produites à leur sujet, dans une relation de partenariat avec le chercheur (Canter-Khon, 1998), expérimentée et formalisée dans des travaux antérieurs (Albero, Linard, Robin, 2009).

Du côté de la démarche d'intervention, il s'agit de mettre en place les conditions permettant aux participants de développer des apprentissages en vue d'une prise de conscience susceptible de générer la dynamique de formation visée.

---

<sup>7</sup> L'analyse d'un corpus conséquent de « dispositifs de formation » sur une diversité de terrains, relevant d'une diversité d'objectifs et de perspectives disciplinaires, a débouché sur la conceptualisation d'un modèle ternaire et trilogique dont les pôles (l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu) sont en interrelation permanente selon trois logiques d'actions différentes (logique épistémique et axiologique ; logique fonctionnelle et instrumentale ; logique inter-subjective et existentielle) (Albero, 2010c/d).

En marge de l'enquête principale, les technologies qui, initialement, devaient être utilisées en tant que simples outils au service des objectifs de la recherche, ont eu une influence inattendue sur le projet éducatif lui-même et sur la dynamique des interactions entre participants. Ce constat invite à s'intéresser de façon plus précise aux incidences des objets techniques mis en œuvre dans l'expérience.

### 3 - L'artefact technique, attracteur et déclencheur d'activité dans une pédagogie centrée sur le développement des sujets

L'utilisation dans l'activité de recherche de diverses technologies a constitué un *attracteur* important pour une population qui en est totalement privée. Plusieurs obstacles en effet se cumulent :

a) la difficulté de *l'accès matériel* due à la pauvreté (pas de moyens de financement), au nomadisme (pas d'accès fixe), à la dépendance (le maintien d'une salle informatique n'a pas été autorisé par les employeurs en dehors de la formation, le lotissement n'est pas connecté à internet et les bâtiments sont fermés en dehors des temps de récolte), la faible importance accordée à la formation (priorité aux récoltes et tâches ménagères) ;

b) l'obstacle de *l'accès symbolique* (la faible estime de soi des populations leur laisse penser que les technologies, la formation, les apprentissages sont hors d'atteinte ; la faible projection dans l'avenir ne donne aucun caractère d'urgence à ce type d'apprentissages ; les conventions sociales liées à la place de la femme, à la scolarisation des enfants, au devenir professionnel des jeunes et des moins jeunes) ;

c) *l'accès intellectuel* (le faible degré de formation rend ces populations dépendantes des programmes socio-éducatifs qui peuvent leur être, ici et là, proposés, les laissant dans une grande dépendance à l'égard des stimulations externes que ces programmes représentent, des renforcements positifs et des modalités d'accompagnement et de suivi personnalisé qu'ils peuvent leur apporter).

Les ateliers initialement prévus pour les mères ont donc progressivement attiré des enfants de tous âges. Très rapidement, la place des objets techniques est devenue centrale : d'instrument de travail pour la recherche, ils sont devenus ressources pour l'apprentissage et la formation. Même si de nombreux exercices pouvaient être réalisés sans l'aide d'un objet technique aussi sophistiqué que l'ordinateur, celui-ci a néanmoins constitué un puissant déclencheur de motivation à apprendre, en plaçant les apprenants dans une situation différente de celle qui les avait conduits, dans leur expérience antérieure, au découragement et à l'échec. La curiosité envers les machines apportées par les chercheurs, les manipulations autorisées, le visionnement immédiat et collectif des résultats ont, soit fait rapidement oublier l'expérience malheureuse d'apprentissages mal engagés, soit généré une expérience inédite, en particulier chez ceux qui n'avaient jamais été scolarisés. Pour les formateurs, il s'agissait de conduire les participants à expérimenter une approche positive de l'apprentissage, en dépit de parcours biographiques où le rapport au savoir était lié à un sentiment d'humiliation.

La situation inédite d'aide à la prise en main de technologies inaccessibles jusque-là et de mise en valeur des résultats a considérablement renforcé les premières tentatives d'apprentissage, remportant l'adhésion progressive d'un nombre croissant de participants. Les séances initiales ont conduit à des regroupements autour de trois portables personnels, puis trois autres appareils ont pu être ajoutés pour permettre la découverte de l'ordinateur et de ses périphériques, la caméra et sa production d'images, le téléphone mobile. Les types de regroupements étaient divers : filles/garçons, frères/sœurs, mères/enfants, groupes de femmes. A la différence d'autres moments, les raisons de ces regroupements étaient moins l'âge, le genre ou la parenté que les contenus du projet d'apprendre. Sur ces bases, diverses activités ont été organisées pour valoriser les apprentissages (noms des participants projetés sur le mur, choix d'images et de textes, exposés d'idées et d'information avec l'appui d'un diaporama, écritures projetées puis imprimées), faciliter les moments d'entraînement indépendant (les diapositives reproduites sur papier incitaient les participants à les conserver, à remémorer les apprentissages, voire à rediscuter les séances en dehors des ateliers), les interactions entre pairs (accord collectif sur les thèmes de travail, discussions sur le bien-fondé des choix), voire la coformation (situation d'entraide, d'enseigner mutuel). Ces situations ont modifié de manière positive les représentations, idées et croyances, notamment l'image de soi et la part d'autrui dans la formation individuelle, quand les participantes étaient valorisées dans ce qu'elles savent et savent faire face à leurs enfants fiers de leur mère placée dans un rôle impensable pour elles jusque-là. Ces situations ont également contribué à modifier la représentation de ce qu'est l'apprentissage grâce à tous ces moments où les participantes et leurs enfants ont pu construire une représentation positive de cette expérience en se trouvant régulièrement placées en situation de réussite.

Au-delà de la stimulation de la motivation à apprendre, en particulier avec des pairs, l'utilisation systématisée d'objets techniques s'est déclinée en différentes actions : initiation à l'utilisation de divers outils (photos des séances chargées sur l'ordinateur et projetées, puis distribuées sur support papier comme autant de moments d'émotion et de reconnaissance) ; renforcement du processus d'alphabétisation (la reproduction sur support papier du clavier permettant à chaque participante de se familiariser sur la place de chaque lettre, individuellement et en dehors des séances ; demande d'apprentissages dans le domaine technique renforçant les

apprentissages de la lecture et de l'écriture); maintien de la motivation au long des séances grâce à la valorisation des productions, au partage et à la conservation des traces de l'activité; développement de compétences non prévues (recherche de documents, prise de parole en public, capacité à dialoguer et argumenter, à structurer une information et à lui donner une forme communicable, réfléchir sur son activité pour la réguler); grâce à la place accordée à l'image dans la formation, élaboration de systèmes de référence nouveaux pour ces ouvriers journaliers exclus de toute connaissance étrangères à leur vie quotidienne.

La curiosité générée par la nouveauté aurait très rapidement pu décroître si elle n'avait pas été relayée par une motivation plus profonde, régulièrement nourrie par des pratiques pédagogiques et une qualité des interactions centrée sur les sources de cette curiosité et le sentiment de réussite des participants. Dans le cadre d'une *pédagogie du développement*<sup>8</sup>, les artefacts ont été mis au service des sujets selon leurs capacités, leurs besoins et leurs contraintes, dans le contexte où ils se trouvaient. Orientés par le souci de réparer un sentiment de dignité individuel et collectif en développant la capacité d'autonomie et d'*agentivité*, les intervenants ont su créer un climat de confiance, acceptant que se développent des liens d'estime et d'affection susceptibles de mobiliser les dispositions cognitives, mais aussi affectives et conatives des apprenants (Yuren, 2000).

C'est ainsi que la combinaison de différentes techniques, matérielles et symboliques, individuelles et sociales, a permis de faire jouer *ensemble* plusieurs préoccupations : comprendre à des fins de recherche; soutenir un apprentissage formatif à des fins éducatives; satisfaire l'intérêt et la curiosité de participants pour qui les interactions et les apprentissages réalisés n'allaient pas de soi au début des séances de formation.

#### 4 - Instrumentation de la médiation éducative et chemins de l'appropriation

Le matériel technique, initialement prévu pour les besoins de la recherche et introduit sans intention éducative particulière, a constitué un puissant centre d'intérêt pour les participants. Cette motivation initiale a pu être maintenue dans la durée de la formation grâce à l'adaptation rapide des intervenants qui ont été capables de diversifier leurs rôles bien plus qu'il n'était prévu. Ainsi, dans la recherche, entre l'observation externe à visée d'objectivation et l'observation participante à visée compréhensive, nombre de planifications, représentations et modalités de travail ont dû être ajustées. Dans la formation, les habitudes d'intervention ont dû être repensées, moins en termes d'instruction et d'enseignement que de conseil et de facilitation, afin d'accompagner la découverte, l'expérimentation, puis la remémoration, l'appropriation, voire le transfert de l'expérience.

Le projet éducatif a dû également s'ajuster en accordant aux objets techniques un rôle beaucoup plus important que prévu. Envisagés à l'origine par les intervenants comme outils extérieurs au projet pédagogique, ils se sont trouvés placés de fait en position centrale par l'activité même des participants. Leur manipulation ludique lors de la phase de découverte, a permis de les intégrer de façon naturelle en tant qu'instruments d'une pédagogie du développement humain (Albero, 2003; 2010; Albero, Nagels, 2011).

En tirant parti de la curiosité des participants<sup>9</sup> et en prenant appui sur la nouvelle expérience des ateliers, le travail formatif a réussi dans un premier temps, à instrumenter les *dimensions techniques et informationnelles* (*ibid.*) du travail dans un climat de confiance et de collaboration<sup>10</sup>. Cette expérience technique a été rapidement exploitée par les intervenants comme une occasion d'orienter le groupe vers l'explicitation de représentations plus réflexives liées à l'apprentissage, à l'éducation, au sens du partage, à l'identité culturelle et à l'exercice du droit lié à l'éducation, prenant en charge de ce fait l'instrumentation des *dimensions cognitives et métacognitives*

8 Des travaux antérieurs (Albero, 2010a) ont conduit à différencier trois types de pédagogie dans les environnements utilisant une diversité d'objets techniques : transmission, entraînement, développement. En prenant appui sur l'analyse des représentations sociales et des modèles théoriques spécifiques, il a été montré que ces types de pédagogies accordent une place et des fonctions distinctes aux objets techniques (*ibid.*).

9 Tout au long de l'atelier, les enfants les plus jeunes ne s'éloignaient pas de leurs mères. Ils allaient et venaient, délaissant l'atelier qui leur était consacré pour passer des moments auprès d'elles, observant les appareils. Ils étaient particulièrement intéressés à chaque projection de l'image qui se trouvait sur le moniteur. De la même manière, la manipulation du clavier et de la souris a éveillé leur curiosité au point de conduire à l'organisation d'une séance spéciale. Seules les filles y ont participé et après une brève initiation par les mères elles-mêmes, elles ont rapidement pris en main les appareils. Comme elles savaient mieux lire que leurs mères, elles ont rapidement été plus performantes dans les jeux. Les mères restaient attentives et participaient ponctuellement pour aider ou faire un commentaire.

10 Au-delà de l'âge, du genre ou du statut familial, les participants apportaient régulièrement des idées et un soutien à ceux qui manipulaient, les uns trouvant la réponse à une question, un autre épelant l'orthographe, un autre trouvant les lettres sur le clavier pour écrire une réponse, une autre encore trouvant les touches de correction et de mouvement sur l'écran. Des modalités de prise de tour dans les manipulations ont été trouvées dans certains groupes et ont été respectées. Par exemple, le premier participant qui avait la réponse commençait à écrire, s'il tardait trop à trouver les lettres, une autre prenait son tour et ainsi de suite. L'intervention appropriée des formateurs facilitait la réalisation du travail de manière toujours valorisante.

(*ibid.*). Cette deuxième phase d'instrumentation a permis de travailler parallèlement les *dimensions sociales*<sup>11</sup> et *psycho-affectives*<sup>12</sup> (*ibid.*) en permettant à chaque participant d'être reconnu dans ses apports au sein du groupe, sans jugement et de manière bienveillante.

La parole valorisée par un soutien toujours positif, a rendu plus aisée l'explicitation et l'intercompréhension (Bourgeois, Nizet, 1997). Chaque participant a pu partager avec les autres ce qui dans les apprentissages, avait pour lui un sens particulier en fonction de ses besoins et de ses difficultés et trouver ainsi sa place et un intérêt personnel à son investissement dans les échanges. Les prises de risque (prise de parole, formulation d'une idée, démonstration, etc.) débouchaient toujours sur une reconnaissance (écoute, approbation, soutien, etc.) et une réussite (réalisation concrète prise en charge par le groupe et reconnue valide par les intervenants).

L'alternance entre intervention, participation et utilisation des artefacts a donc été *facilitatrice* en provoquant des formes de centration différentes, tantôt sur le contenu de l'échange, tantôt sur la manipulation technique en vue d'une meilleure communication. Par exemple, l'utilisation des ordinateurs entre ceux qui savaient lire, écrire et/ou utiliser les appareils et ceux qui ne savaient pas, a fait jouer à la machine une *fonction médiatrice indirecte* dans les apprentissages : en dénouant le caractère dramatique de la situation (quand par exemple les hiérarchies du groupe sont renversées, un enfant enseignant à sa mère ou une jeune fille à un garçon plus âgé), en libérant la curiosité, en permettant la transposition entre manipulation technique et apprentissage difficile (lire, écrire), en donnant un caractère ludique et léger à l'acte d'apprendre, paralysant dans un contexte socio-politique où la pauvreté extrême et des rapports hiérarchiques qui déniaient tout droit à certains sujets, accorde à l'acte même d'apprendre à lire et à écrire un caractère subversif qui soulève la crainte des dominants comme des dominés.

Cette fonction médiatrice indirecte des objets techniques a influencé l'organisation des activités qui ont suivi. Dans ce contexte, leur utilisation a entraîné une redistribution de la fonction de médiation dans le groupe de participants. Des aides personnalisées ont ainsi pu être apportées en fonction des caractéristiques de chacun<sup>13</sup>. Une telle pédagogie a favorisé des apprentissages durables à partir d'une activité sociale authentique (discussion, exposés, démonstrations), étayée par des informations pertinentes dans la culture des participantes (Díaz Barriga, Hernández, 2002) et facilitée par le choix régulier et adapté d'exemples, d'illustrations, d'analogies.

Les objets techniques ont donc assuré plusieurs fonctions dans ce contexte à la fois pédagogique et social :

- une fonction d'*auxiliaires* en tant que supports d'information au service d'une diversité d'apprentissages permettant de découvrir des mondes inconnus (personnes, cultures, lieux, paysages, situations) et de les comparer avec le monde connu (vie au lotissement, vie de famille, travaux des champs), de classer, mettre en relation et organiser rationnellement ses idées (récit à partir de diapositives) ;
- une fonction d'*outil* modifiant en partie les contenus d'apprentissage en incitant à développer de manière imprévue des savoir-faire techniques ;
- une fonction d'*instrument* consolidant et valorisant la pratique de la lecture et de l'écriture ;
- une fonction de *médiateur* soutenant le processus de coformation ainsi que l'accession à des objets et à des apprentissages jugés jusque-là inaccessibles.

## 5 - Potentiels des artefacts et articulation entre recherche et action éducative

L'influence des objets techniques dans les apprentissages n'aurait pas été aussi importante sans une forte congruence entre les caractéristiques du projet éducatif, les finalités de la recherche et la fonction qu'elle a jouée dans l'expérience.

---

11 L'intérêt ultérieur pour Internet a conduit à déplacer le groupe vers un cybercafé proche du lotissement non connecté. Certains participants aux ateliers ont eu ainsi l'opportunité de s'initier à une navigation élémentaire. A cette occasion des adresses électroniques ont été créées pour que les participants puissent échanger des messages, ce qui a contribué à augmenter leur motivation à apprendre et leur confiance réciproque.

12 Pour les enfants les plus jeunes exprimer son émotion paraissait naturel, mais pas pour les femmes adultes qui semblaient condamnées au silence soumis, propre aux indigènes pauvres et analphabètes, et à leur statut de femme. L'écriture projetée sur un écran a permis de développer les capacités d'entraide par un plus grand partage des réussites individuelles, mais aussi les capacités d'expression de la joie face à des réussites associées au caractère ludique de l'apprentissage.

13 Cette situation particulière de formation a débouché sur la réussite d'un exercice difficile pour ce public : l'écriture d'un récit structuré à partir de quatre images (un parapluie, un nuage avec quelques gouttes de pluie, une maison sous un ciel ensoleillé où dans la cour jouent deux garçons et une fille, un arc-en-ciel). Au début, les participants réunis en groupes, ne réussissaient qu'à formuler quelques mots sur chaque image sans les articuler dans une narration, si bien que l'exercice a été abandonné à plusieurs reprises puis repris sur proposition des intervenants. Lors de la dernière séance, un groupe a réussi à formuler quelques propositions après avoir vérifié auprès de l'intervenant que leurs idées étaient recevables. Cette prise de confiance a permis l'expression des idées et progressivement, la totalité des groupes a réussi à construire un bref récit.

Au plan éducatif, les conduites<sup>14</sup> des intervenants qui se réclamaient d'une *pédagogie du développement* (cf. pt. 3) ont mis l'accent sur des situations<sup>15</sup> privilégiant l'interaction entre pairs, en vue d'apprentissages et de réalisations immédiates concrètes ainsi que sur les processus d'appropriation et des dynamiques variées de formation dans des perspectives à la fois hétéro-, auto- et éco-formatives.

Dans ce contexte, les objets techniques apportés par les chercheurs ont constitué un puissant *attracteur* qui aurait pu distraire du projet initial si la centration des intervenants sur les participants ne les avait pas conduits à exploiter les machines à des fins éducatives. Ce détournement n'a été possible que parce que les chercheurs qui partageaient une *épistémologie constructiviste* voire *enactive*, attachaient une importance particulière à l'analyse des phénomènes dans leur réalité locale et étaient prêts selon les principes de l'approche ethnographique (Cefaï, 2010) à adapter leurs conduites d'enquête aux caractéristiques des situations. La fonction médiatrice des objets techniques a donc joué un rôle important aussi bien pour les participants que pour les intervenants. Chez les premiers, elle a soutenu une conduite d'objectivation liée à une production significative (narration, dessin, diaporama) mise en valeur par la qualité du produit final et par la possibilité d'une communication valorisante aux yeux d'autrui. Chez les seconds, elle a constitué un élément indispensable à l'étayage d'un projet éducatif qui visait à mettre en place des apprentissages durables, liés aux besoins et aux problèmes de la vie quotidienne, dans une perspective éthique et citoyenne (Yuren, 2000). Enfin, la convergence entre la conduite pédagogique des intervenants et le positionnement épistémologique et méthodologique des chercheurs a pleinement actualisé le potentiel des artefacts par l'organisation et la stimulation de la *dimension sociale des apprentissages*. L'ensemble de ces conditions a eu des conséquences déterminantes sur l'accroissement du désir d'apprendre des participants ainsi que l'expérience nouvelle pour eux de la bienveillance, de l'entraide et de la coformation qui a changé leur vie face à la précarité et la dureté du lotissement, en modifiant les conduites individuelles (estime de soi, confiance en soi et autrui, sentiment de dignité) et collectives (évolution des relations dans le groupe)<sup>16</sup>.

Quelques-uns ont appris à lire et à écrire, d'autres ont appris l'arithmétique élémentaire, tous ont appris à manipuler un ordinateur et à trouver de l'information sur une diversité de thèmes relevant de la dignité humaine (alimentation, soin, hygiène et santé, éducation, culture, droit humain, citoyenneté, éthique). La conscience des acquis<sup>17</sup> a entraîné certaines participantes à prendre, malgré des oppositions (époux, clan familial, employeur) et des obstacles importants (précarité, charge de famille, statut de femme et de pauvre), des décisions lourdes de

14 Plusieurs conduites et attitudes (repérées de longue date par les pédagogues et les travaux d'enquête en sciences de l'éducation) ont été déterminantes dans l'obtention de ces acquis fragiles : bienveillance inconditionnelle des responsables et valorisation de la participation positive entre pairs (corriger, apporter une réponse, aider, montrer) ; attention accordée à la motivation des participants et à leurs demandes ; prise au sérieux des interrogations (quels que soit l'âge, le sexe et le statut) ; régularité de la production de traces d'activité pouvant être conservées par les participants ; entretien d'une dynamique positive qui accroît la participation et le plaisir de partager et de s'entraider.

15 D'autres éléments ont également contribué à la réussite : accompagnement individualisé prenant systématiquement appui sur la coformation ; soutien collectif renforçant le sentiment de sécurité et permettant une prise de risque plus importante pour de nouveaux apprentissages ; référence régulière à des informations connues des participants liées à leur vie quotidienne favorisant puis systématisant les échanges sur un thème d'intérêt commun appuyé sur des diapositives (apprendre, la citoyenneté, l'identité, les livres, le temps, mais aussi comment naissent les enfants, comment prendre soin d'eux, la nutrition, etc.) ; contexte familial de la formation (les mères pouvaient être présentes aux côtés de leurs enfants) ; soutien des interactions et des discussions (une même question conduisait à une diversité de réponses qui, chacune, avaient leur validité, ce qui encourageait la recherche de nouvelles réponses) ; création de défis à relever, chaque séance plaçant les participants dans une situation de conflit cognitif pour lequel le soutien des intervenants et les interactions bienveillantes avec autrui apportaient l'aide indispensable au dépassement de l'obstacle lié à une tâche.

16 Jusqu'à cette expérience, les femmes parlaient très peu entre elles car, le partage quotidiennement des espaces communs en situation de grande précarité, rend toute interaction susceptible de dériver en conflit. Par ailleurs, les hiérarchies qui structurent fortement la nature des interactions ordinaires (homme/femme ; fille/garçon ; parent-enfant ; aîné-cadet ; sachant/ignorant) ont été bousculées : filles enseignant à un garçon ; enfant enseignant à sa mère ou femme du lotissement enseignant à une formatrice.

17 [extrait OM300508] Informada : [j'ai aimé] le film, [parce que] il m'a appris à comprendre que nous avons des droits en tant que femmes : ne pas être maltraitées, être respectées, soigner notre corps.

Entusiasta : J'ai aimé apprendre à lire et à écrire, et maintenant je peux aider mes enfants à faire leurs devoirs.

Interesada : Tout, [parce que] en plus d'apprendre, on se distrait un peu de la maison, c'est ennuyeux de toujours s'occuper de la maison ; pour nous, c'est un bon moment.

Doña Recia: Moi, j'ai aimé apprendre à compter [...] cela donne à réfléchir. [De tous les exercices] j'ai aimé celui sur les valeurs... [parce que le plus important] c'est le respect des gens.

Atrevida : Moi, j'ai aimé utiliser l'ordinateur.

Joven : Je ne pensais pas que je pouvais y arriver.

Les enfants : j'ai appris à utiliser la souris ; j'ai appris à écrire des lettres à ma maman ; j'ai aimé les dessins ; j'ai aimé les jeux sur l'ordinateur ; j'ai tout aimé, j'ai appris plein de choses ; il y avait des choses que je ne comprenais pas et, ici, j'ai compris, par exemple l'utilisation du programme Excell.

conséquences sur leur vie familiale (séparations) et leurs perspectives de travail (abandon des travaux agricoles). Certaines femmes ont choisi d'abandonner la vie nomade et de revenir dans leur village pour faciliter la scolarisation de leur(s) enfant(s), d'autres ont recherché des rémunérations supplémentaires pour que les enfants ne soient pas obligés de renoncer à l'école, d'autres encore ont tenté de trouver des solutions pour réduire la violence familiale au sein du couple ou entre le père et ses enfants. A cette étape, les intervenants pédagogiques, interpellés par des demandes d'information, d'accompagnement, de réflexion et d'exploitation de l'expérience acquise dans les ateliers et en dehors, ont été amenés à jouer un rôle de confidents et/ou de conseillers qui dépassait largement le protocole initial.

En l'absence de tout programme éducatif pour ces populations au nomadisme forcé, régulièrement dispersées par les contraintes de la survie en extrême précarité, il est difficile de savoir ce qu'il est advenu de chacun. Il est probable qu'une fois les intervenants et les chercheurs partis, un arrêt du processus de formation se soit produit, marquant les limites de la recherche-action auprès des populations qui se trouvent en-dessous du seuil minimal de conditions favorables. Cependant, on peut faire l'hypothèse que certaines participantes, ainsi qu'elles l'ont annoncé à la fin des ateliers, ont gardé un souvenir suffisamment positif de leur expérience pour soutenir leur désir de continuer à apprendre et à se former. On ne peut qu'espérer qu'une prise de conscience de l'importance décisive du soutien à apporter aux enfants pour qu'ils réussissent à se scolariser et à étudier malgré tous les obstacles, leur ait donné l'énergie nécessaire pour réaliser leurs intentions.

Une fois de plus, on ne peut que constater la séparation, si difficile à dépasser, entre le monde de ceux qui sont condamnés au local et celui de ceux qui, sans nécessairement voyager loin, ont la possibilité d'ouvrir leurs horizons sur les possibles du global (Bauman, 1999).

### Références bibliographiques

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, vol. 1-2, n° 8, pp. 11-21.
- Albero, B. (2010a). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Education & didactique*, n° 4 / 1, pp. 7-24.
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques : repères conceptuels et épistémologiques. Dans G. Leclercq, R. Varga, *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (pp. 37-69). Paris : Hermès/Lavoisier, coll. IC2.
- Albero, B. (2010c). La formation en tant que dispositif : du terme au concept, Chapitre 3. Dans B. Charlier, F. Henri (dir. par), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Paris : PUF, coll. Apprendre.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques, Chapitre 4. Dans B. Albero, N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp. 67-94). Paris : Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs.
- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage, S. Bouyahi (coord. par), *Les TIC au cœur de l'enseignement à distance*, Actes de la Journée d'étude du 12 novembre 2002 (pp. 139-159). Paris : Université Paris VIII, coll. Actes Huit.
- Albero, B. (1998, 2000). *L'autoformation en contexte institutionnel : du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation, série Références.
- Albero, B., Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education-Formation*, e-296, décembre, pp. 13-29.
- Albero, B., Linard, M., Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre Parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- Argyris, C., Schön D. A. (1974). *Theory in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (1995, 2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (trad. par Jacques Lecompte : Self-efficacy in changing societies). Bruxelles : De Boeck.
- Bauman, Z. (1999), *La globalización. Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Berger, P., Luckman, T. (1966, 2006). *La construction sociale de la réalité* (trad. par P. Taminioux et revue par D. Martucelli : The Social Construction of Reality). Paris : Armand Colin.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris : Raisons d'agir, coll. Cours et travaux.
- Bourgeois, E., Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bronckart, J.-P. (2006). Les conditions de construction des connaissances humaines. Dans M. Carton, J.-B. Meyer (éd.). *La société des savoirs. Trompe-l'œil ou perspectives ?* (pp. 27-47). Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Canter-Khon, R. (1998). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Economica / Anthropos.
- Castoriadis, C. (1978). Valeur, égalité, justice, politique de Marx à Aristote et d'Aristote à nous. *Les carrefours du labyrinthe 1* (pp. 325-413). Paris : Seuil, coll. Points Essais.
- Castoriadis, C. (1981, 1988). La logique des magmas et la question de l'autonomie. *Domaines de l'homme. Les carrefours du labyrinthe 2* (pp. 481-523) ? Paris, Seuil, coll. Points Essais.
- Cefaï, D. (sous la dir. De) (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : EHESS
- Certeau, M. de (1980, 1994). *L'invention du quotidien* (2 tomes). Paris : Gallimard, coll. Folio Essais.
- Dewey, J. (1916, 1990). *Démocratie et éducation* (trad. par G. Deledalle : Democracy and education). Paris : Armand Colin.
- Dewey, J. (1938, 1993, 2<sup>ème</sup> éd.). *Logique : la théorie de l'enquête* (trad. par G. Deledalle : Logic : The Theory of Inquiry). Paris : PUF.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*. México: MCGraw-Hill.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, Gallimard.
- Freire, P. (1969, 1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspero.
- Freire, P. (1991, 2006). *La Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (trad. par J-C. Régnier). Paris : Érès.
- Giddens, A. (1984, 1987). *La constitution de la société : Éléments de la théorie de la structuration* (trad. par M. Audet : The Constitution of Society). Paris : PUF.
- Giddens, A. (1991, 2000). *Les conséquences de la modernité* (trad. par Olivier Meyer : The Consequences of Modernity). Paris : L'Harmattan.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative* (The Discovery og Grounded Theory). Paris : Armand Colin, Coll. Individu et société.
- Godelier, M. (2007, 2010). *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Flammarion, coll. Champs Essais 979.
- Godelier, M. (1987, 2010). *L'idéal et le matériel. Pensée, économies, sociétés*. Paris : Flammarion, coll. Champs Essais, 80.
- Kolb, D.A. (1976). *The learning style inventory: technical manual*. Boston: Mc Ber and Company.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique. Dans E. Delozanne, P. Jacoboni, Interaction homme-machine pour la formation et l'apprentissage humain. *Sciences et techniques éducatives*, vol. 8, n° 3-4, pp. 211-238.
- Linard, M. (1994). Vers un sujet de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, vol. 2, n° 19, pp. 117-165.
- Linard, M. (1989, 1996, nouv. éd. réactualisée). *Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies*. Paris : L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Armand Colin.

- Pineau, G. (1983). *Produire sa vie : Autoformation et Autobiographie*. St Martin, Montréal / Paris : Edilig.
- Putnam, H. (2002, 2004). *Fait / valeur : la fin d'un dogme et autres essais* (trad. par M. Caveribère, J-P. Cometti : The Collapse on the Fact / Value Dichotomy, and other essays). Paris / Tel-Aviv : L'éclat, coll. Tiré à part.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris, Armand Colin.
- Schütz, A. (1943, 2007). *Essais sur le monde ordinaire* (traduit par T. Blin). Paris : Le Félin Poche.
- Schütz, A. (1962, 1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales* (trad. par A. Noschis-Gillieron : Collected Papers). Paris : Méridiens-Klincksieck.
- Tozzi, M. et al. (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris : Hachette.
- Varela, F. J. (1980, 1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant* (trad. par B. Bourguine, P. Dumouchel : Principles of Biological Autonomy). Paris : Seuil, coll. La couleur des idées.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF, coll. Pédagogies d'aujourd'hui.
- Wallon, H. (1942, 1978). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.
- Vygotski, L. (1934, 1997). *Pensée et langage* (trad. de F. Sève : Myšlenie i reč). Paris : La Dispute.
- Yuren, T. (2000). *Quelle éthique en formation ?* Paris : L'Harmattan, coll. Education & formation.

## Annexe 1

## Calendrier et relations entre démarche d'enquête et intervention éducative

	<b>Enquête</b>	<b>Intervention</b>
Janv-fév 2007	Revue de la littérature Description de la population et du contexte	Planification des ateliers Recrutement des intervenants Préparation de matériaux pédagogiques
Fév-Juin 2007	Etape exploratoire Observation participante, entretiens et questionnaire Tenue d'un carnet d'enquête	Organisation et animation de trois ateliers simultanés (mères, adolescents, enfants) (16 séances de trois heures) + un atelier d'alphabétisation des mères (15 séances) Intervenants : six formateurs (trois hommes et trois femmes)
Juillet-déc 2007	Analyse des premières données Reconstruction des représentations et des pratiques des enquêtés	Ajustements de l'organisation des ateliers avec les intervenants Préparation de matériaux pédagogiques adaptés
Janvier 2008	Suite	Reprise des contacts
Fév-Juin 2008	Enquête de terrain Observation participante focalisée sur les processus de formation et de co-formation Entretiens de groupe Entretiens non directifs Tenue d'un carnet d'enquête	Regroupement en un seul atelier (mères & enfants) (15 séances de trois heures chacune) Intervenants : cinq formateurs (un homme et quatre femmes) Exploitation des technologies dans la médiation pédagogique
Juillet-déc 2008	Structuration et analyse des données Reconstruction analytique des représentations des participantes aux ateliers	Ajustements de l'organisation des ateliers avec les intervenants Préparation de matériaux pédagogiques adaptés
Janv-mai 2009	Observation participante focalisée sur les changements de pratiques Entretiens de groupe Entretiens non directifs Tenue d'un carnet d'enquête	Reprise de l'atelier (mères & enfants) (15 séances de trois heures) Intervenants : sept formateurs (un homme et six femmes) Accompagnement des changements de pratiques
Juin-Déc 2009	Analyse des changements de représentations et de pratiques Rédaction du rapport d'enquête	-

**e-300**

**Articles Varia**



---

# Les représentations des élèves de l'école élémentaire en France de l'ordinateur et des TIC

**Frédéric Amon Holo**, Docteur en sciences de l'éducation  
**Georges-Louis Baron**, Professeur de sciences de l'éducation

[amonholo@gmail.com](mailto:amonholo@gmail.com)

[georges-louis.baron@parisdescartes.fr](mailto:georges-louis.baron@parisdescartes.fr)

<http://blogs.parisdescartes.fr/glbaron/weblog/7361.html>

Laboratoire EDA, EA 4071, 45, rue des saints pères, 75006 Paris,  
Bâtiment Jacob, bureau 538 Université Paris Descartes

RÉSUMÉ : Cet article s'intéresse à la manière dont les élèves de fin d'école élémentaire française se représentent l'ordinateur et les TIC en général. L'étude des représentations nous semble importante dans la mesure où elles peuvent constituer un frein à l'apprentissage. Les résultats de notre recherche montrent que les élèves ont de bonnes perceptions des quatre composants de base de l'ordinateur (unité centrale, écran, souris, clavier). Ils ont cependant une vue moins riche des TIC. Pour les enfants de cet âge, l'ordinateur et internet servent avant tout à rechercher de l'information. Nous avons également observé que les filles et les garçons ont développé des représentations différentes dans ce domaine.

---

MOTS CLÉS : TIC, ordinateur, école élémentaire, élèves, représentations, internet

---

## 1. Introduction

Comme le signalait par exemple Astolfi (1994), les représentations interfèrent avec les connaissances scientifiques et peuvent constituer des obstacles importants à l'apprentissage. Weill-Fassina, Rabardel, et Dubois (1993) suggéraient par ailleurs que les enseignants identifient d'abord les représentations avant tout action d'enseignement, ce qui permettrait de les connaître pour les déstructurer ou les structurer. Cela est en particulier vrai s'agissant de tout ce qui concerne le monde désormais qualifié de « numérique », c'est-à-dire celui des ordinateurs et des logiciels qui s'y exécutent.

Des travaux de recherche sur les représentations que les élèves de l'école primaire ont des ordinateurs ont été menés dès la fin de la décennie 1999, à une période où les taux d'équipements des familles ayant des enfants étaient déjà élevés, mais où l'accès à haut débit à Internet était encore rare (Baron, Bruillard, & Dansac, 1999)<sup>74</sup>. L'enjeu était alors de repérer dans quelle mesure les jeunes européens de 10 à 12 ans avaient conscience de ce qui se passait derrière l'interface des ordinateurs et d'analyser comment ils percevaient les processus en jeu dans leur fonctionnement, qui sont en général non-congruents avec ce qui est visible.

Comme le rappellent Giannoula et Baron (2002), ces représentations étaient dominées par un inventaire descriptif des parties extérieures de l'ordinateur (boutons, touches du clavier, divers périphériques, etc.) Elles variaient apparemment en fonction de la possession d'un ordinateur au domicile, du niveau scolaire et de la catégorie socio professionnelle, les enfants des milieux les plus privilégiés tendant à avoir les représentations les plus complexes. Ces résultats n'étaient donc pas en accord avec les conclusions d'un auteur comme Marc Prensky (2001) sur la spécificité des « indigènes numériques ».

En une dizaine d'années, la situation a sensiblement évolué. L'ordinateur, familièrement abrégé en « ordi », est devenu un objet banal, fortement connecté à internet, support incontournable de communication et de recherche d'information. En milieu scolaire, avec l'institution du brevet informatique et internet (B2i), au début des années 2000, des dispositions ont été prises pour fixer un ensemble minimal de compétences des « technologies usuelles d'information et de communication » que tous les élèves doivent s'être appropriées au terme de leur scolarité obligatoire, sans que pour autant un curriculum d'informatique visant à installer les éléments constitutifs d'une culture soient définis et encore moins mis en œuvre.

Il était donc intéressant d'étudier comment avaient évolué les représentations des élèves et comment les compétences visées par les textes étaient en fait transmises aux élèves. Ce sont ces questions qui ont fait l'objet de la thèse de doctorat de Holo (2010). Cet article trouve sa source dans cette thèse. Il rend compte d'une partie de sa recherche, menée auprès d'élèves d'école élémentaire en suivant un protocole inspiré de celui du projet *Représentations* dix années plus tôt : nous nous sommes intéressés aux productions des élèves d'école primaire sous forme de dessins et de textes courts en tant que reflets de leurs représentations. L'idée était de chercher à estimer comment avaient évolué ces représentations, sur lesquels les maîtres auront à s'appuyer pour interagir avec leurs élèves afin de leur transmettre les savoirs et connaissances nécessaires à la suite de leur formation.

Nous allons maintenant présenter le cadre de références ensuite, notre problématique, expliquer la méthodologie et exposer nos résultats.

## 2. Cadre de référence et problématique

Notre travail s'inscrit donc dans la série des recherches menées depuis le projet *Représentations* sur les usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication qui ont étudié les perceptions des élèves en TIC. Baron et Bruillard (1996) se sont intéressés entre autres aux compétences et représentations des élèves, insistant sur le fait qu'un apprentissage de l'informatique est nécessaire compte tenu de la complexité des instruments qui paraissent conviviaux. Par ailleurs ceux-ci affirment que cela permettra aux apprenants de s'approprier de bonnes représentations et les aidera pour une bonne conceptualisation du fonctionnement de l'ordinateur.

---

<sup>74</sup> *European project Representations* : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000371/en/>

Ces auteurs ont également porté leurs analyses sur d'autres aspects de la constitution des TIC en éducation, particulièrement, les prescriptions et plans mis en œuvre par les pouvoirs publics. On peut prendre l'exemple du plan calcul qui a servi de cadre à l'introduction de l'informatique dans l'éducation, le plan IPT qui a pris véritablement en compte l'enseignement élémentaire. Les auteurs ont également examiné la question de la formation initiale des enseignants stagiaires, les dispositifs mis en place pour la formation continue, les obstacles rencontrés par les acteurs de terrain pour l'usage de l'informatique avec les élèves.

Dans le cadre de notre mémoire de master (Holo, 2005), nous avons étudié les compétences et représentations des élèves d'une classe de CE2 d'une école située dans un environnement peu favorisé. Cette classe effectuait régulièrement les activités informatiques avec leur maître et une classe de CM2 d'une autre école située dans un milieu social plus favorisé mais n'avait pas de séances informatiques. Nos résultats ont montré que les élèves de CE2 avaient plus de compétences et de meilleures représentations dans l'utilisation des instruments informatiques que leur camarade de CM2. Nous avons tiré comme enseignement que la qualité et la fréquence des activités effectuées par l'enseignant a permis à ces élèves de s'approprier ces instruments.

Nous avons ensuite mené une autre recherche exploratoire (Holo, 2008)<sup>75</sup> dans trois classes d'école primaire pour étudier l'apport du Brevet Informatique et Internet dans l'acquisition des compétences en TIC. Les résultats ont montré que les élèves concernés par notre étude semblaient avoir des compétences élémentaires en traitement de texte, en recherche d'information et disaient majoritairement les avoir acquises en milieu extra-scolaire. Cependant, ceux pratiquant très souvent les activités informatiques avec leur maître avaient plus de compétences que les autres. Nous avons conclu que le dispositif B2I participe à l'appropriation des outils logiciels par les élèves dans les écoles où il est effectivement mis en œuvre.

Dans cette continuité, nous nous sommes intéressés aux représentations et aux compétences en informatique des élèves de fin d'école primaire. Les principales questions que nous nous sommes posées étaient les suivantes : quelles représentations les élèves ont-ils dans l'utilisation de l'ordinateur et des TIC ? Quels facteurs influencent les représentations qu'ils en ont ?

### 3. Méthodologie

Cinq écoles primaires de la région parisienne ont été choisies en fonction de l'acceptation des enseignants (9). Elles ont fait l'objet d'un suivi régulier pendant deux années scolaires (2007 et 2008). La collecte d'informations s'est effectuée par différents moyens : entretiens collectifs, questionnaire, observation en classe, tâches de production. En tout, 267 élèves ont été concernés, mais le nombre de répondants a légèrement varié d'une activité à l'autre (voir tableaux en annexe).

Nous rendons ici compte de la tâche de production d'un dessin accompagné d'un texte explicatif. Pour cette collecte de données, la consigne suivante, inspirée des travaux du projet *Representations*, a été utilisée « Dessinez-moi un ordinateur, notez le nom des différentes parties qui le composent et expliquez en quelques lignes ce qu'est un ordinateur à une personne qui ne l'a jamais vu ». Lors d'un entretien ultérieur, la question suivante a été posée, afin de lancer un débat : « Peut-on avoir la réponse à tout quand on possède un ordinateur et internet ? »

L'examen des données recueillies s'est fait principalement autour de cette question et de cette consigne. Deux sortes d'analyses ont été effectuées. D'une part celle des dessins qui a permis de pouvoir dégager les représentations concernant les composants et les périphériques dessinés. D'autre part, une analyse lexicographique des textes explicatifs et des réponses relatives à la description de l'ordinateur, à son pouvoir, à son utilité, et à sa fonction sociale.

Les résultats que nous allons maintenant présenter souffrent de limitations importantes. Ils sont tout d'abord principalement fondés sur l'analyse de productions d'élèves de fin d'école primaire obtenues à partir d'une consigne unique. Comme nous le verrons, certains ont interprété cette consigne comme relevant du domaine du dessin et ont passé du temps afin d'obtenir un résultat soigné, tandis que d'autres prêtaient davantage attention à l'explicitation de ce qu'ils avaient crayonné rapidement. Par ailleurs, souhaitant observer des représentations

---

<sup>75</sup> Contribution à l'étude des compétences des élèves du cours moyen concernant le contenu du B2i : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0804b.htm>

externes de l'ordinateur, nous nous sommes plutôt concentrés sur les signes de prise en compte des éléments essentiels que sont l'unité centrale et les périphériques d'entrée-sortie ainsi que les liens entre eux.

Il n'est pas toujours possible de diagnostiquer, devant l'absence de tel élément (l'unité centrale par exemple), s'il n'a pas été perçu ou bien si l'élève a représenté un équipement n'en comportant pas. Il n'est pas simple non plus d'interpréter l'absence de liaison entre différents éléments, puisque certains ordinateurs fonctionnent sans fil, à l'aide d'une technologie de type Bluetooth. L'ordinateur de 2008 n'est plus celui de 1999 (date de la recherche européenne sur les représentations de l'informatique). Néanmoins, l'étude menée permet de mettre en évidence certains indicateurs qui ne nous semblent pas dépourvus d'intérêt.

#### 4. Résultats : Les représentations des élèves de l'ordinateur et des TIC

##### 4.1. Analyse générale de la production

L'observation de l'ensemble des 265 productions montre qu'il y a 238 dessins d'ordinateurs de bureau et 27 portables, dont certains très soignés, réalisés sur du papier dessin. Dans l'ensemble la consigne a été respectée à l'exception des annotations qui sont absentes sur un nombre important de dessins (52). On peut supposer que les élèves concernés ne possèdent pas le vocabulaire informatique nécessaire pour nommer les différents composants. Seule une minorité a représenté sur le dessin des écrans non vierges (des ordinateurs en marche). Ces écrans « allumés » nous renseignent sur certaines de leurs pratiques informatiques. Nous présentons dans cet article quelques dessins donnant des indications sur des activités probables avec l'ordinateur.

On retrouve une situation bien repérée à la fin des années 1990 : les enfants de fin d'école primaire tendent à mettre l'accent dans leur dessin sur les éléments d'équipement avec lesquels ils interagissent le plus, exagérant en particulier l'épaisseur du fil de souris. De manière classique, également, le clavier, quand il est représenté avec les noms des touches, est alphabétique.

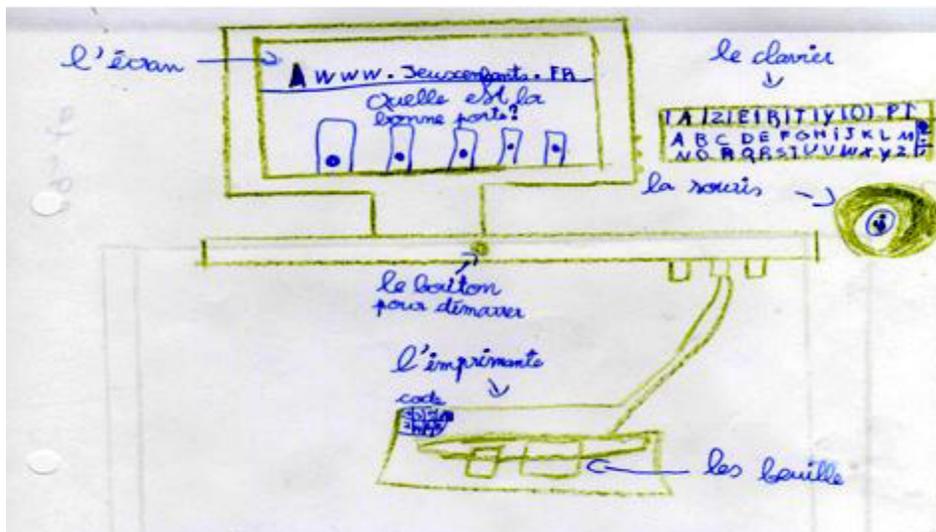


Figure 1. Référence à internet et aux jeux (Maïssane, 9 ans, CM1)

Dans l'exemple précédent, Maïssane, élève de CM1, nous indique ainsi qu'elle sait se servir de cette technologie et qu'elle l'utilise pour jouer. Elle a produit une représentation très détaillée du clavier. Ce dernier est présenté de manière alphabétique et n'est pas lié à l'écran, non plus que la souris, tandis que l'imprimante est bien connectée filairement. L'écran présente l'interface d'un jeu en ligne. Le mince rectangle sous l'écran est probablement l'unité centrale comme l'indique le bouton de marche-arrêt. L'imprimante représentée en détail est, elle, liée à l'ordinateur.

Le texte joint est intéressant, en particulier par l'assertion que « l'ordinateur contient des sites pour accéder à la page que l'on veut », ce qui est une représentation « localisée » de l'internet :

« L'ordinateur fait tous ce qu'on lui dit de faire, l'ordinateur contient des sites pour accéder à la page que l'on veut. Il y a l'écran, la souris, le clavier, le bouton pour démarrer et une imprimante pour imprimer les dessins ».

Comme on pouvait s'y attendre, internet est très présent dans les productions des élèves, sous différentes formes. Dans l'exemple suivant, Clara, 10 ans, a inscrit l'acronyme MSN sur son dessin et dans son texte, fait référence à la messagerie électronique, au chat. Nous observons également d'autres inscriptions comme « dossier » suggérant qu'elle sait organiser son espace de travail. D'autres icônes non spécifiées sont représentées sur l'écran. Ici également, les annotations et la description des éléments de l'ordinateur ne font pas apparaître la notion d'unité centrale, qui est cependant bien visible sur le dessin.

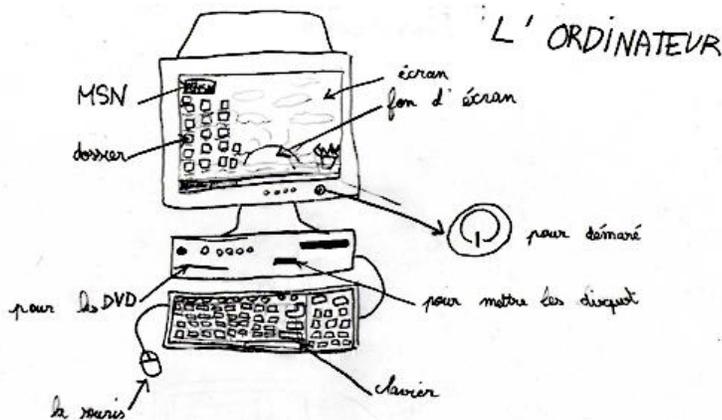


Figure 2. Référence à la messagerie électronique (Clara, CM2, 10 ans)

Les représentations d'ordinateurs portables ont attiré notre attention car peu d'élèves (27) en ont effectué. L'exemple suivant est issu d'un jeune garçon, Antonin, qui a dessiné de manière très détaillée un ordinateur portable avec indication des ports usb, le chargeur de batterie lié à une prise électrique et l'a soigneusement annoté. Des icônes sur l'écran montrant que l'appareil est en état de marche. Il mentionne dans son texte certaines activités pouvant être faites avec un ordinateur connecté à internet (jeux, recherche, discussions avec des amis sur MSN), Antonin voulant probablement montrer qu'il sait utiliser ce type d'ordinateur.

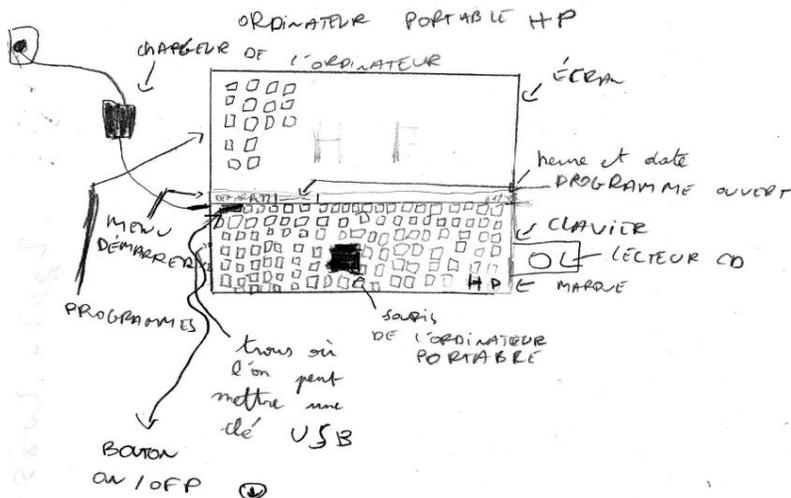


Figure 3. Dessin d'ordinateur portable (Antonin, CM2A)

#### 4.2. La représentation des composants de base des ordinateurs de bureau

Nous avons pour cette analyse mis à part les 27 dessins d'ordinateurs portables, ce qui nous laisse un effectif de 238 élèves. Dans l'ensemble ils ont représenté les composants clés, visibles, liés à l'ordinateur, sans que les connexions entre eux soient toujours indiquées. Un examen des composants de base nous a permis d'observer la présence de quatre composants clés (clavier-souris-écran-unité centrale) dans près de 87 % des cas. L'unité centrale étant l'élément principal de ces composants, notre attention a été attirée par 30 dessins sur lesquels ne figure pas cet élément. Nous avons constaté que parmi les 30 dessins (8 garçons et 22 filles) ne comportant pas d'unité centrale, 8 appartiennent à des élèves de milieu non connu, 5 à ceux provenant d'un environnement favorisé et la majorité (17) au milieu défavorisé. Nous avons ensuite tenté d'étudier les relations éventuelles entre le facteur « genre » et la représentation de composants de l'ordinateur.

#### 4.3. Peu de liens avec le genre

En 2003, Josiane Jouët, dans une synthèse remarquable a fait le point sur la recherche à propos de genre et de technologies de l'information et de la communication. Elle concluait que « *La construction sociale des technologies de communication en se démocratisant laisse donc le champ ouvert à des formes d'appropriation plus égalitaires entre les hommes et les femmes, propres à bouleverser la hiérarchie et la valorisation des pratiques jusqu'alors connotées par les signes masculins* » (Jouët, 2003, p. 83). Nous avons essayé d'étudier dans quelle mesure on pouvait mettre en évidence un lien entre les représentations observées et la variable « genre », sans trouver de grandes différences. Néanmoins, on a constaté, sur un effectif de 238 élèves, que les 121 filles étaient 81 % à citer 4 composants, tandis que c'est le cas de 90 % des 117 garçons. Un test du khi a donné la valeur 2,97 ( $p=0,081$ ), ce qui indique, au moins dans notre population, un lien assez fort entre le genre et le fait de représenter de nombreux composants.

Nous avons poursuivi nos analyses en essayant d'étudier leurs connaissances et représentations d'autres périphériques de l'ordinateur.

#### 4.4. La représentation d'autres périphériques

Nous nous sommes intéressés aux autres périphériques autres que le clavier, l'écran et la souris présents sur les dessins, à savoir les micros, casques, haut-parleurs, imprimantes, scanners, clé USB, console de jeux... Il n'est donc pas nécessaire ici de retirer les 27 ordinateurs portables pour cette analyse.

57 % d'élèves pour un effectif de 265 ont dessiné au moins un périphérique, Parmi eux la moitié a représenté moins de quatre éléments. Seuls 8 % en ont fait figurer quatre et plus. Une observation plus attentive des 265 dessins montre également que seuls 63 élèves ont fait allusion à une imprimante, on compte 26 productions indiquant la présence d'un micro, 8 présentant un scanner, des enceintes (65), un casque (26), une console de jeux (5), un décodeur internet (10), une clé USB (6) et une Webcam (96).

Nous avons ci-dessous un exemple de dessin d'ordinateur sans autres périphériques que le clavier, la souris et l'écran, qui est cependant très précisément annoté.

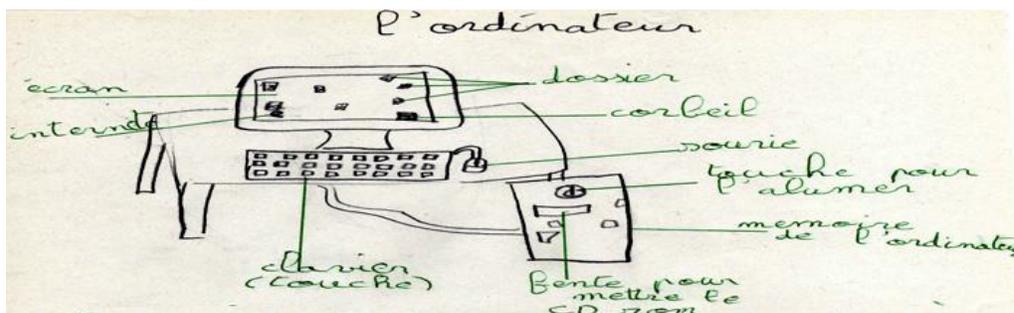


Figure 3. Dessin sans autres périphériques (Audrey, 9 ans, CMI)

**Texte :****Mots compliqués***Internet* : dossier de recherche*Dossier* : un  **tiroir virtuel**  qui sere a taper des texte*Corbeil* : qui sere a se débarassé de dossier, photos...*Clavier* : qui sere a taper des texte en se servant des touches marquer de lettre et de nombre*Sourie* : t'aide a cliquer sur les dossier, choix et jeux sur CD rom*CD rom* : disque ou y ai gravé : des jeux, des information des histoire

Nous constatons que cette élève est consciente du fait que les quatre éléments (unité centrale, écran, clavier, souris) sont indispensables au bon fonctionnement d'un ordinateur de ce type (de bureau) mais n'indique aucun accessoire. Elle a pris soin d'annoter son dessin, de tenter d'expliquer certains termes informatiques (un dossier, une corbeille, internet, clavier...), ce qui indique qu'elle possède un vocabulaire lié à l'ordinateur. On remarque aussi qu'elle représente des icônes sur l'écran et fait la différence entre les dossiers et les logiciels, même si c'est de manière très discrète par l'intermédiaire de la représentation de l'icône d'internet explorer, nommé «internet».

Seuls vingt enfants ont représenté quatre éléments et plus. Parmi eux, trois se distinguent pour avoir dessiné six périphériques pour le premier, sept pour le second et neuf pour le troisième.

Nous avons cherché à étudier le rapport entre le milieu social, et le nombre de périphériques représentés. Il apparaît que les élèves de familles classées comme défavorisées ont représenté un plus de périphériques que leurs camarades du milieu favorisé, sans que l'on puisse mettre en évidence de différences significatives au seuil de 10%. Nous avons également effectué une autre analyse consistant à étudier la relation entre le genre et le nombre de périphériques représentés.

Les effectifs concernés sont ici de 133 filles et 132 garçons car nous avons estimé devoir prendre en compte les dessins d'ordinateurs portables. Ces derniers ont dessiné un peu plus de périphériques (36% en ont représenté plus de 2) que les filles (24%). Cette différence est assez significative ( $\chi^2 = 4,02$  avec  $p = 0,042$ ).

Les dessins ne suffisant certainement pas pour exprimer tout ce qu'ils savent de l'ordinateur, l'analyse détaillée des textes qui les accompagnent et les réponses aux questions que nous leur avons posées à ce sujet lors de l'entretien vont permettre d'approfondir le sens de leurs représentations.

**4.5. L'analyse des textes et des réponses aux questions d'entretien relatifs à leurs représentations**

L'examen des textes explicatifs des dessins et des réponses à l'entretien à partir de la consigne suivante : **expliquez ce que c'est qu'un ordinateur à une personne qui ne l'a jamais vu** a fait ressortir des représentations des élèves de l'ordinateur et des TIC. La récurrence, la fréquence de certains termes utilisés pour décrire l'ordinateur et les technologies de l'information, nous a permis d'opérer un classement par thème, par rubrique.

- Nous notons qu'un nombre important d'élèves a fait allusion à la fonction recherche. Ils sont 170 à penser que l'ordinateur sert à recueillir, à conserver et à diffuser de l'information ;

- 167 élèves ont fait référence aux activités ludiques, l'ordinateur, considéré comme une machine qui permet de jouer, de dessiner, de chercher des images et de regarder des dvd ;

- Pour 118 d'entre eux, l'ordinateur permet de travailler, d'effectuer des activités scolaires. Il sert à écrire des textes, à garder des documents, des dossiers;

- 100 enfants ont noté la fonction outil de communication en parlant de MSN, d'envoi de mail ;

- 113 élèves ont essayé d'inventorier les différents composants et périphériques (base, unité centrale, clavier, disque dur, écran, fil, touche, souris). Ces derniers ont montré leurs connaissances des principaux éléments de la machine et de ses accessoires qui peuvent l'accompagner ;

- 82 ont évoqué explicitement leurs connaissances d'internet par l'emploi de termes comme site, surfer, web ».

Parmi les autres éléments repérés, on note que 30 enfants soulignaient l'utilité, la polyvalence de la machine, capable de faire « beaucoup de chose » : On relève ici le pouvoir, les capacités que les enfants attribuent à la machine. Dix-huit d'entre eux ont évoqué son caractère anthropomorphique en lui prêtant des attributs humains (cerveau, intelligent, mémoire, répond aux ordres...)

Nous avons ensuite essayé, à partir de la déclaration de 129 filles et 124 garçons, d'étudier la répartition de ces représentations en fonction du genre. Nous avons observé que la référence au travail (écriture de texte, document, dossier) est mentionnée par 53 % de filles contre 32 % de garçons, les activités ludiques (cd, dvd, dessiner, musique, jeux, vidéo), respectivement par 74 % contre 58 %. Par contre l'aspect humain, technique de l'ordinateur (cerveau, ingénieux, intelligent, mémoire) est relevé par 11 % de garçons contre seulement 3 % de leurs camarades filles. Il semble que ces dernières soient plutôt portées sur le côté pratique, utilitaire, ludique de la machine alors que les garçons la voient comme un instrument de domination, de maîtrise de leur environnement.

Enfin à l'interrogation **peut-on avoir la réponse à tout avec l'ordinateur et internet ?** Nous avons recueilli deux types de réponses. D'une part ceux qui n'accordent pas un pouvoir excessif à l'ordinateur affirmant qu'il ne peut pas répondre à toutes les questions, se révèlent être les plus nombreux. Seule une minorité d'élèves a affirmé le contraire, pour ces derniers, l'ordinateur peut tout faire, tout trouver.

## 5. Discussion et perspectives de recherche

Nous avons voulu comprendre les représentations que les jeunes élèves de cet âge ont dans l'utilisation de l'ordinateur et des TIC, si certains facteurs notamment le genre pouvait avoir une influence sur leurs représentations. Nous avons remarqué dans un premier temps que, dans l'ensemble, les élèves manifestent de bonnes connaissances des composants clés, visibles, liés à l'ordinateur.

Nous avons cependant observé relativement peu de périphériques sur les dessins d'ordinateur. Cette faible représentation pourrait s'expliquer par leur absence ou leur utilisation et manipulation peu fréquentes aussi bien à l'école qu'à la maison par les élèves. En effet lors de l'observation de séances d'informatiques, les scanners ou les imprimantes ont été peu utilisés. En ce qui concerne le genre, les garçons ont développé davantage de représentations que les filles.

Certains auteurs comme Turkle (1986) avaient montré que pour les jeunes enfants, l'ordinateur est vivant parce qu'il pense, parce qu'il est intelligent, parce qu'il a des sentiments. Weill-Fassina, Rabardel et Dubois (1993) ont expliqué que les individus tendent à attribuer à des objets sur lesquels ils exercent des actions et à des instruments qu'ils utilisent pour accomplir une tâche, des caractéristiques, des propriétés propres à eux-mêmes, c'est « le phénomène d'attribution ». Rabardel parle aussi de « projection anthropomorphique ». Les enfants que nous avons interrogés ont conscience que l'ordinateur n'est pas vivant comme un homme ou un animal mais qu'il a certaines caractéristiques humaines dans « son aspect intellectuel, dans sa structure intelligente ».

Nos résultats n'infirment pas ce constat, mais ne mettent pas vraiment en évidence ce type de représentation. Pour les enfants interrogés, l'ordinateur est un objet familier, capable de rendre beaucoup de service à l'homme mais ils sont conscients du fait qu'il ne sait pas tout, ne peut pas tout faire. Dans l'ensemble, ils le considèrent d'abord comme un instrument de recherche d'information, un appareil pour travailler et également pour jouer.

S'agissant des différences entre garçons et filles, nous avons observé deux faits intéressants lors de nos travaux. Les filles ont eu des résultats un peu meilleurs que les garçons dans les activités de traitement de texte, de recherche d'information, de messagerie. Mais en ce qui concerne leurs perceptions, c'est-à-dire la façon dont ces élèves dessinent, représentent les différentes parties, en un mot leur connaissance du fonctionnement de l'ordinateur, de l'objet technique lui-même, nous avons vu que les garçons surpassent les filles.

Cette observation a déjà été faite par des auteurs comme Josiane Jouët, qui l'explique par la différence dans la socialisation des deux sexes. Dès leur naissance les filles et les garçons n'ont pas les mêmes jouets, les poupées pour les unes et les petites voitures pour les autres. Jouët écrivait que « *La socialisation différenciée des garçons et des filles forge donc, dès la naissance, une dissymétrie dans leur relation aux objets techniques* »<sup>76</sup>. Elle expliquait également que même si aujourd'hui les femmes s'intéressent à l'ordinateur, elles utilisent plutôt des

76 [http://w3.u-grenoble3.fr/les\\_enjeux/2007-meotic/Jouet/](http://w3.u-grenoble3.fr/les_enjeux/2007-meotic/Jouet/) (section : les objets communicationnels ont-ils un sexe ?, para. 5)

fonctionnalités utilitaires qui répondent à leurs besoins alors que les garçons cherchent à exercer leur contrôle sur la machine.

Gaery (2003) expliquait quant à lui, l'aisance des garçons face aux objets techniques par le fait qu'ils utilisent plus que les filles, comme jouet, dès leur jeune âge, des objets mécaniques inanimés et pratiquent des jeux de construction, s'engageant ainsi dans les manipulations expérimentales de ces objets. Ils citent également Eibl-Eibesfeldt (1989) qui, après l'analyse de 1166 dessins d'enfants, avait montré que les garçons dessinaient des objets techniques comme les voitures, les avions, les bateaux, dix fois plus fréquemment que les filles.

Enfin, il convient de mentionner que nos analyses sur les représentations des élèves ont tenté de prendre en compte le milieu social des élèves. Nous avons essayé de caractériser ce milieu à partir de la profession déclarée pour les parents, en distinguant entre catégories sociales « favorisée » (103 élèves) et « non favorisée » (118) du point de vue de l'école. Cette entreprise a été très délicate. Nous avons codé les réponses avec beaucoup de prudence, ce qui a conduit à un nombre important d'indétermination (¼ des cas). Cette proportion nous a amenés à créer une troisième modalité dite « milieu non connu » (46), dont nous avons cherché à étudier les caractéristiques. Il est alors nettement apparu que les jeunes de milieu inconnu déclarant avoir un ordinateur personnel étaient moins nombreux en proportion que les autres. Leur taux de non-réponses est plus élevé et celui de non-possession est du même ordre que pour ceux qui sont classés de milieu défavorisé. Il est donc permis de conjecturer que ces enfants proviennent en fait de milieux défavorisés. Mais on n'en a bien entendu pas de preuve formelle<sup>77</sup>. Nos analyses n'ont en tout cas pas montré de lien probant entre leurs représentations de l'ordinateur et leur milieu social.

Ceci étant, la situation évolue vite ; par rapport au début de cette recherche, des dispositifs portables sans clavier connectables à internet (téléphones et tablettes) se sont beaucoup diffusés, en particulier sans doute chez les enfants un peu plus âgés. Les jeunes générations sont en tout cas certainement sensibles à ces changements, dans la mesure où les objets informatisés avec lesquels ils interagissent sont le plus souvent dotés d'interfaces tangibles.

Pour prolonger ce travail, nous pensons qu'il serait intéressant de poursuivre des investigations ayant un caractère longitudinal afin de comprendre les évolutions qui pourraient s'opérer dans les années à venir, en particulier dans le domaine de la conceptualisation du fonctionnement d'internet. Par ailleurs, il serait très instructif d'observer les pratiques privées des jeunes et de reprendre le travail initié par Giannoula (2002) il y a une dizaine d'années (travailler avec un petit nombre d'élèves de milieux sociaux différents en se rendant à leur domicile et en ayant des entretiens avec tous les membres de la famille).

Nous estimons également qu'il serait opportun de suivre la diffusion d'actions pédagogiques liées aux TIC dans les collèges, en étudiant dans la durée le rapport que les élèves du collège entretiennent avec ces technologies, en analysant la transition école-collège (quelles représentations, quelles compétences, quels modes d'acquisition pour les élèves de ce niveau de scolarité?) Il pourrait être opportun d'utiliser pour cela une méthodologie par immersion dans un collège comme l'a fait Fluckiger (thèse de doctorat 2007) pour mieux appréhender les enjeux.

## Références bibliographiques

Astolfi, J.-P. (1994). L'école pour apprendre, ESF éditeur, Paris, 3<sup>e</sup> édition, 205 p.

Baron, G.-L., Bruillard, E. (1996). L'informatique et ses usagers dans l'éducation. Presse Universitaire de France, 312 p.

Baron, G.-L., Bruillard, E. (2004). Quelques réflexions autour des phénomènes descolarisation des technologies. In Pochon Luc-Olivier et Maréchal Anne, Entre technique et pédagogie. La création de contenus multimédia pour l'enseignement et la formation, IRDP, Neuchâtel, p. 154-161

Baron, G.-L., Bruillard, E., Dansac, C. (1999). European project representation : Representations, models and modelling ; implications in educational strategies and learning process : bibliographical synthesis Représentations, modèles et modélisations ; implications sur les stratégies éducatives et sur les processus d'apprentissage. Récupéré le 20 avril 2007 du site : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000371/>.

---

<sup>77</sup> <http://blogs.parisdescartes.fr/glbaron/weblog/7361.html>

- Baron, G.-L., Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation? *STICEF - Sciences et technologies de l'information et de la communication pour l'éducation et la formation*, 15. Récupéré le 5 juin 2009 du site : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r\\_baron/sticef\\_2008\\_baron\\_09p.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r_baron/sticef_2008_baron_09p.pdf).
- Gaery, D. C. (2003). Hommes, femmes : l'évolution des différences sexuelles humaines, traduit par Philippe Gouillou, DE Bock, Université. Récupéré le 30 avril 2007 du site : <http://books.google.fr>.
- Giannoula E., Baron G.-L. (2002). Pratiques familiales de l'informatique versus pratiques scolaires : représentations de l'informatique chez les élèves d'une classe de CM2. *Sciences et Techniques éducatives*, Vol. 9, 3-4/2002, p. 437-456.
- Holo, A. (2010). Les Technologies de l'Information et de la Communication dans l'enseignement du premier degré en France Contribution à l'étude des compétences et représentations des élèves de l'école élémentaire en TIC, les origines et modes d'acquisition de celles-ci. Thèse de doctorat, Université Paris Descartes, 326p.
- Holo, A. (2005). Les TIC à l'école primaire, Mémoire de master1, Université Paris Descartes, 79 p. Récupéré le 8 mai 2007 du site : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0510a.htm>.
- Holo, A. (2008). Le Brevet Informatique et Internet à l'école élémentaire : Contribution à l'étude des compétences des élèves du cours moyen concernant le contenu du B2i. Article, revue en ligne de l' EPI. Récupéré le 5 avril 2008 du site : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0804b.htm>
- Holo, A. (2006). Le Brevet Informatique et Internet à l'école élémentaire. Contribution à l'étude des compétences des élèves du cours moyen concernant le contenu du B2i, mémoire de master2, Université Paris Descartes. 111p.
- Jouët, J.(2003). Technologies de communication et genre. *Réseaux*, 120(4), 53–86. Récupéré le 12 avril 2008 du site : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2003-4-page-53.htm>.
- Jouët, J. (2007). Du genre et des objets communicationnels. Récupéré le 12 avril 2008 du site : [http://w3.ugrenoble3.fr/les\\_enjeux/2007-meotic/Joue/home.html](http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2007-meotic/Joue/home.html)[http://w3.ugrenoble3.fr/les\\_enjeux/2007-meotic/Joue/home.html](http://w3.ugrenoble3.fr/les_enjeux/2007-meotic/Joue/home.html).
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part1, *On the Horizon*, 9(5), p. 1- 6. Récupéré le 10 mars 2013 du site : <http://www.emeraldinsight.com/10.1108/10748120110424816>.
- Turkle, S. (1986). Les enfants de l'ordinateur, édition Denoël, 318 p.
- Weill-fassina, A., Rabardel, P., Dubois D. (1993). Les représentations pour l'action, édition, Octares Edition, 352 p.

**Annexe : Tableaux récapitulatifs des effectifs**

Écoles élémentaires	Effectifs des écoles	Environnement social de provenance des élèves	Milieux d'implantation des écoles
A (Paris)	235	Plutôt favorisé	Milieu urbain plutôt favorisé
B (Paris)	188	Favorisé	Milieu urbain favorisé
C (Montry)	97	Favorisé	Milieu semi- rural favorisé
D (Montry)	117	Favorisé	Milieu semi-rural favorisé
E (Paris)	398	Très favorisé	Milieu urbain très favorisé

**Tableau 5.** *Caractéristiques des écoles en 2007-2008 (données recueillies auprès des directeurs d' écoles)*

Écoles	Classes	Nombre d'élèves (2007 et 2008)
A	CM1A/CM2A (année 1 et 2)	5678
	CM1B/CM2B (année 1 et 2)	55
	CE2A	26
	CE2B	26
B	CM1	29
C	CE2/CM1	22
D	CE2/CM1	27
	CM1/CM2	26
E	CM1	24
Total élèves concernés		291

**Tableau 6.** Échantillon de départ (seuls 267 ont effectivement participé aux activités)

---

78 L'effectif de 56 élèves est la somme de l'effectif de la classe de la première et la deuxième année, soit (28+28).

Milieux	Effectifs	%
Non connu	46	17 %
Favorisé	103	39 %
Défavorisé	118	44 %
Total /répondants	267	100 %

**Tableau 7.** Répartition des élèves par milieu social (données obtenues sur la base des professions déclarées par les élèves pour leurs parents)

Nombre de composants représentés	Effectifs	%
2	2	1 %
3	33	14 %
4	203	85 %
Total/ répondants	238	100 %

**Tableau 8.** Répartition en fonction du nombre de composants représentés (mis à part les 27 ordinateurs portables)

Nombre de connexions	Effectifs	%
0	129	54 %
1	65	27 %
2	33	14 %
3	8	3 %
4	3	1 %
Total	238	100 %

**Tableau 9.** Répartition en fonction du nombre de connexions réalisées (non compris les 27 ordinateurs portables)

Genre	3 composants	4 composants	N=
Filles	23	98	121
Garçons	12	105	117

**Tableau 10.** Genre et représentation de composants (ordinateurs portables non compris)

Genre	0/1 périphérique	2 périphériques et plus	N =
Filles	101	32	133
Garçons	84	48	132

**Tableau 11.** Lien entre le genre et le nombre de périphériques représentés (répondants 265, ordinateurs portables compris)

---

# Les TIC et l'engagement scolaire au primaire

## Qualité et évolution de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du troisième cycle du primaire utilisant les TIC à l'école

**Emmanuel Bernet\*, Thierry Karsenti\*\***

\* École Saint-Émile  
Commission scolaire de Montréal  
3450, rue Davidson  
Montréal (Québec) H1W 2Z5  
bernete@csdm.qc.ca

\*\* Université de Montréal  
C.P. 6128, Succursale Centre-ville  
Montréal (Québec) H3C 3J7  
thierry.karsenti@umontreal.ca

---

*RÉSUMÉ. Cette recherche a porté sur l'évaluation de la qualité de l'engagement des élèves dans l'utilisation des TIC lors d'activités d'apprentissage. Dix enseignants du troisième cycle du primaire en milieux défavorisés de Montréal ont donné par entrevues leurs points de vue sur ce sujet. Les 230 élèves de leurs classes ont également émis leurs perceptions sur leur propre engagement scolaire en général, et ce, par un questionnaire administré à quatre reprises sur une période de six mois. Il en ressort, sous toutes réserves, que l'utilisation des TIC peut contribuer à un meilleur engagement scolaire. Cet apport positif des TIC a peut-être permis d'amoindrir une dégradation de la qualité de l'engagement scolaire en fin de primaire, tel que certains auteurs le présentent. Cependant, selon les enseignants, les TIC favorisent, chez les élèves, un engagement affectif, comportemental et cognitif de qualité : le niveau d'engagement est même supérieur à celui observé lors d'autres genres de tâches scolaires. Cet article présente les résultats de cette recherche, ses limites et des recommandations.*

*MOTS-CLÉS : Engagement scolaire ; TIC ; école primaire ; évolution ; milieux défavorisés*

---

## 1. Contexte

L'objectif du présent article est de relater la qualité et l'évolution de l'engagement d'un groupe d'élèves dans un contexte d'utilisation des Technologies de l'information et de la communication (TIC) à l'école. La qualité de l'engagement scolaire des élèves questionne de plus en plus de chercheurs œuvrant pour expliquer les raisons du désintéressement ou du décrochage scolaire (Archambault, 2006). Ces enfants, issus surtout de milieux défavorisés (Furlong & Christenson, 2008), se caractérisent par un manque d'engagement envers l'école et ses activités d'apprentissage (Blumenfeld et al., 2005). Berkold, Geis, & Kaufman (1998, p. 18) ont d'ailleurs démontré que 46% des décrocheurs attribuent leur geste au manque d'intérêt envers le milieu scolaire. Plusieurs recherches, dont celle de Fredricks & Eccles (2002) ou d'Anderman, Maehr, & Midgley (1999), ont avancé que l'engagement des jeunes déclinait significativement dès la fin du primaire. Cette perte d'intérêt semble être un facteur d'une importance capitale dans la problématique du retard et du décrochage scolaire (Archambault, 2006; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004), surtout que près de la moitié des futurs décrocheurs peuvent être diagnostiqués dès le primaire (Montmarquette & Meunier, 2001).

Devant cette problématique, il semble primordial de trouver et d'évaluer des stratégies pédagogiques engageantes pour aider ces élèves (Fredricks et al., 2004). Depuis longtemps déjà, la recherche en éducation note l'importance de l'influence des approches pédagogiques utilisées par l'enseignant (p.ex.: Blumenfeld et al., 1991; Meece, 1991) sur la dynamique motivationnelle des élèves dont l'engagement fait partie (Connell & Wellborn, 1991; Furrer, Skinner, Marchand, & Kindermann, 2006). Celles-ci pourraient même avoir un effet positif pour contrer l'impact de la défavorisation (Portes et MacLeod, 1996, in Considine & Zappala, 2002). En ce sens, l'utilisation des TIC semble pour plusieurs une avenue très prometteuse (Condie & Munro, 2007; Haymore, Ringstaff, & Dwyer, 1994; Karsenti, 2003; Passey, Rogers, Machell, & McHugh, 2004).

Même si l'utilisation des TIC à l'école est perçue par les élèves comme une stratégie engageante (Condie & Munro, 2007; Passey et al., 2004), les pratiques TIC des enseignants restent généralement inconsistantes (Sutherland et al., 2004), marginales (Raby, 2004) et décevantes (Smeets, 2005), pourtant ces derniers croient en leur grand potentiel d'engagement (Comber et al., 2002; MacArthur, Haynes, Malouf, Harris, & Owings, 1990) et souhaiteraient les utiliser davantage (CSDM, 2004). C'est à se demander si les enseignants n'ont qu'une conscience superficielle ou une pensée magique de l'impact positif de ces outils sur l'implication de leurs élèves.

Face à ce questionnement, l'étude de l'engagement des élèves devient d'autant plus pertinente que ce concept exprime une « façon d'être » grandement influencée par différents facteurs contextuels (Watson, 1998, in Furlong & Christenson, 2008), comme l'utilisation des TIC par les élèves. D'autre part, aucune recherche scientifique, à notre connaissance, n'a tenté de répondre à cette question en se basant sur une conception de l'engagement faisant appel à des théories bien définies et reconnues, comme le recommandent Passey *et al.* (2004). De plus, l'engagement est un concept très d'actualité depuis peu. De ce fait, le besoin de le définir clairement s'est fait sentir (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004). Des travaux comme ceux de Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) ont contribué à la clarification de cette notion et établi des liens possibles entre le contexte pédagogique et l'engagement des élèves. C'est en regard de ce questionnement, plus particulièrement dans un contexte pédagogique d'utilisation des TIC, que se situent notre recherche et l'intérêt de ses résultats.

## 2. Cadre théorique

Pour nombre d'enseignants, l'utilisation des TIC en classe, comme les ordinateurs et leurs périphériques, serait un moyen efficace pour améliorer l'engagement des élèves envers l'école et ses activités d'apprentissage (Condie & Munro, 2007; Passey et al., 2004). En fait, bien qu'elles ne puissent être considérées comme une panacée (Karsenti, 2003), plusieurs études confirment que cet outil encouragerait la motivation et l'engagement des élèves (Cox, 1997; Haymore et al., 1994; Passey et al., 2004). Même si certaines recherches ont démontré l'impact des TIC sur la motivation en général (Condie & Munro, 2007; Passey et al., 2004), cela ne veut pas dire qu'un élève motivé à les utiliser sera nécessairement plus engagé dans ses activités d'apprentissage ou envers l'école en général (Appleton et al., 2008). Certaines recherches ont certes abordé l'influence de l'utilisation des TIC sur quelques aspects de l'engagement affectif (comme l'intérêt ou les émotions vécues), comportemental (comme la concentration ou la participation) et cognitif (comme l'utilisation de stratégies ou la volonté). Cependant, elles n'ont pas étudié, à notre connaissance, ces dimensions dans leur ensemble; regroupant toutes les facettes de chaque dimension de l'engagement et étudiant ces dimensions ensemble.

## 2.1 L'influence des TIC

Premièrement, certaines études soulignent (Passey et al., 2004) que l'utilisation des TIC serait particulièrement bénéfique pour stimuler les élèves à améliorer la qualité de leurs travaux en donnant une valeur personnelle à leurs apprentissages, accordant ainsi une valeur affective à l'engagement. En ce sens, les jeunes désengagés envers l'école seraient une clientèle sur laquelle les TIC pourraient exercer un impact intéressant (Passey et al., 2004). La recherche de Cox (1997) sur l'intérêt des élèves pour l'utilisation de l'ordinateur abondait déjà dans le même sens que celle de Passey *et al.* (2004) qui démontre une attitude plus positive envers des tâches TIC qu'envers des tâches plus traditionnelles. Deuxièmement, d'autres recherches nous informent d'un effet positif des TIC sur différents aspects de l'engagement comportemental comme sur le temps passé à la tâche, le niveau de concentration, le respect des règles et des détails de remise de travaux et sur la qualité de la participation (Condie & Munro, 2007; Haymore et al., 1994; Passey et al., 2004). Troisièmement, plusieurs études permettent d'affirmer que les TIC peuvent aider les élèves à pousser plus loin certains aspects de l'engagement cognitif tels que le raisonnement et l'utilisation de stratégies d'apprentissage, la présentation et la visualisation des savoirs (Condie & Munro, 2007; Passey et al., 2004). Cependant, Konradt, Filip, & Hoffmann (2003) mentionne que le manque d'efficacité de certains avec les stratégies d'apprentissage utilisées dans un contexte non linéaire comme offrent les TIC s'expliquerait par les exigences cognitives de la tâche, le faible développement des connaissances métacognitives et de l'autorégulation et par la capacité ou la volonté de l'élève à mettre ce qu'il sait en action. À la lumière de ces trois points, c'est sur une compréhension de l'engagement de manière tripartite que notre recherche sur l'influence d'un contexte d'apprentissage avec les TIC s'enracine. Avant de présenter les résultats obtenus, nous clarifierons d'abord le concept même d'engagement, puis nous exposerons la méthodologie de recherche ayant conduit à l'obtention des résultats.

## 2.2 Qu'est-ce que l'engagement ?

Face à un nombre de plus en plus grand de publications récentes sur le sujet, plusieurs chercheurs ont appelé à une clarification du concept de l'engagement, trop souvent défini dans des termes imprécis, recevant des dénominations diverses et ne permettant pas une opérationnalisation et des mesures efficaces (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004). Par exemple, pour Newmann, Wehlage et Lamborn (1992, p. 112), l'engagement est défini comme “[the] psychological investment in and effort directed toward learning, understanding, or mastering the knowledge, skills, or crafts”. Pour Skinner, Wellborn et Connell (1990, p.24), “engagement encompasses children’s initiation of action, effort, and persistence on schoolwork, as well as their ambient emotional states during learning activities that academic work is intended to promote”. Enfin, pour Furrer et Skinner (2003, p.149), “engagement refers to active, goal-directed, flexible, constructive, persistent, focuses interactions with social and physical environments”. Ainsi, comme dans ces cas, la plupart des définitions de l'engagement incluent une composante comportementale et parfois une dimension psychologique ou émotionnelle. Rares sont celles qui présentent une dimension cognitive ou académique (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004).

Pourtant, ce n'est que récemment que Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004) ont tenté, dans une revue de la littérature sur ce sujet, de clarifier ce concept pour en faire émerger trois dimensions présentes dans les articles recensés. Force leur fut alors de constater que Connell & Wellborn (1991) en étaient venus, eux aussi, à définir l'engagement scolaire comme un métaconstruit en trois dimensions : affective, comportementale et cognitive.

Sous l'aspect comportemental, l'engagement se réfère à la capacité de l'élève à être présent en classe, à participer activement (poser des questions, demander de l'aide, respecter les règles de vie, etc.), à être attentif et à s'impliquer dans les activités parascolaires de l'école (Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008). Pour la dimension affective de l'engagement, celle-ci se rapporte aux émotions positives ou négatives vécues par l'élève à l'école, soit envers les situations d'apprentissage ou envers ses pairs et ses enseignants (Archambault, 2006; Jimerson, Campos, & Greif, 2003). Finalement, selon Fredricks, Blumenfeld, & Paris (2004), la définition de la dimension cognitive est basée sur deux corpus de recherche. Elle s'appuie sur l'investissement (ex. : qualité de l'effort, volonté, buts, etc.) que l'élève fournit dans ses activités d'apprentissage pour réussir et persévérer, surtout si elles représentent un défi pour lui (Connell & Wellborn, 1991; Newmann et al., 1992), et ensuite, sur sa capacité à utiliser un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives utiles à cette réussite (Jimerson et al., 2003). En somme, Blumenfeld *et al.* (2005, p. 147) affirment que : “Behavioral engagement draws on the idea of participation. Cognitive engagement draws on the idea of investment. Emotional engagement draws on the idea of appeal”. Compte tenu des définitions de ces trois composantes de l'engagement, l'opérationnalisation de ce concept dans notre étude nous amène à prendre en considération certains éléments de ces dimensions de l'engagement émergeant de la littérature (ex. : intérêt, concentration, stratégies, etc.), mais aussi du contenu manifeste récolté par les différents instruments de mesure utilisés (ex. : aime l'école, entraide, etc.) .

### 3. Méthodologie

Nous avons retenu différents aspects de l'engagement affectif, comportemental et cognitif rendant ce construit opérationnalisable. Ainsi, la dimension affective a été étudiée en termes d'émotions, d'intérêt, de valeur et d'importance envers l'école et ses tâches d'apprentissage ; la dimension comportementale, en termes d'attention, de concentration, d'effort, de participation, d'entraide et de conduite ; et la dimension cognitive, en termes de stratégies cognitives et métacognitives, de persévérance, d'autonomie, de volonté et d'investissement. Le tableau 1 de la section sur les résultats présente les composantes de ces dimensions tirées de la littérature sur le sujet et des codes émergents de l'analyse des données.

L'utilisation de ces différents aspects de l'engagement affectif, comportemental et cognitif nous a permis de décrire la qualité et l'évolution de l'engagement des élèves dans un contexte d'apprentissage par les TIC à l'école à l'aide d'une méthodologie mixte (Johnson & Christensen, 2004; Savoie Zajc, 2004). La qualité de cet engagement a été vérifiée à la fois à l'aide d'entrevues auprès de leur enseignant, aussi bien que par l'utilisation d'un questionnaire ciblant ces mêmes aspects. Celui-ci, administré à quatre reprises en six mois, nous a permis d'en observer son évolution. Tant des données quantitatives que qualitatives ont été recueillies. De cette manière, nous avons pu étudier cette question dans une « perspective intégratrice » (Savoie Zajc, 2004, p. 117) en combinant les forces et les faiblesses des données et des instruments quantitatifs et qualitatifs par la triangulation (Van der Maren, 1995). Dans cette approche méthodologique, nous avons choisi l'étude multicas comme mode d'investigation (Karsenti & Demers, 2004). Très bien appropriée pour une méthodologie mixte (Stake, 1996), elle favoriserait une étude plus en « profondeur » et avec plus de « texture » (Hadley et Sheingold, 1993, in Raby, 2004, p. 54) d'un sujet contemporain dans un contexte réel (Yin, 1994).

#### 3.1 Participants

Provenant de huit écoles défavorisées de la Commission scolaire de Montréal, (CSDM) dix enseignants du troisième cycle du primaire (7 hommes et 3 femmes) et leurs 230 élèves (109 garçons et 121 filles) ont participé à l'étude. Ces enseignants (âge moyen de 40 ans) et indirectement leurs élèves (âge moyen de 11 ans) ont été choisis pour participer à notre étude de différentes façons. Certains de nos collègues, œuvrant dans le même milieu scolaire et utilisant les TIC en classe, ont été approchés directement. D'autres l'ont été par leur direction d'école, leur psychoéducateur ou leur conseiller pédagogique. Cette sélection s'est donc réalisée selon la méthode de sélection par la réputation des sujets (*Reputational method of selection*) de Hunter (1953 in Raby, 2004) basée sur l'utilisation significative des TIC en classe.

#### 3.2 Instruments de mesure et procédures

Les enseignants et leurs élèves de dix classes du 3<sup>e</sup> cycle du primaire ont été visités. Nous avons distribué aux élèves un questionnaire sur l'engagement scolaire et mené des entrevues individuelles auprès de chaque titulaire. Huit des dix enseignants ont participé à une rencontre de groupe que nous avons tenue à la fin de l'expérimentation pour discuter de leur expérience d'intégration pédagogique des TIC avec leurs élèves et de leurs impacts sur l'engagement.

##### 4.2.1 Questionnaire sur l'engagement scolaire des élèves

Un questionnaire a été administré à quatre reprises à environ six semaines d'intervalle à tous les élèves de ces classes afin de pouvoir mesurer l'évolution de leur engagement à différentes périodes de l'année. Tirés du *MacArthur School Engagement Survey* de Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris (2005) et du *Patterns of Adaptive Learning Survey* (PALS) développés par Midgley *et al.* (2000), les énoncés de ces questionnaires ont été traduits et validés à l'aide de la méthode de Vallerand (1989).

Du premier questionnaire, quatre items sur l'engagement comportemental (« *Je suis attentif(ve) en classe* »), sept items sur l'engagement cognitif (« *Je révise mes travaux pour voir s'il n'y a pas de faute* ») et six items sur l'engagement affectif (« *J'aime aller à l'école* ») ont été conservés à la suite de la validation. De plus, nous avons choisi de rajouter cinq énoncés de l'échelle du *Patterns of Adaptive Learning Survey* (PALS). Tirés d'une des sous-échelles de ce questionnaire, ces cinq items nous ont permis de mesurer la perception des élèves en regard de la fréquence de leurs comportements dérangeants en classe (« *J'agace parfois mon enseignant en classe* »). Cet ajout vient préciser davantage la qualité de l'engagement comportemental, mais d'un angle négatif. Une échelle de Likert à cinq entrées et identique à la version originale anglaise a été utilisée, allant de

« *Pas du tout vrai* » à « *Très vrai* », tel que le recommande Vallerand (1989). Après validation transculturelle de tous ces items, la consistance interne de toutes ces sous-échelles est congruente avec les versions originales anglaises<sup>79</sup>. Ainsi, l'alpha de Cronbach est de 0,87 pour l'engagement affectif, 0,67 pour la dimension comportementale, 0,82 pour la cognitive et de 0,83 pour les comportements dérangeants.

#### 4.2.1 Entrevues et rencontre de groupe avec les enseignants

Deux instruments qualitatifs ont été utilisés en plus du questionnaire quantitatif administré aux élèves. Une entrevue semi-structurée avec chaque enseignant a été menée ainsi qu'une rencontre de groupe (*focus group*). Ces moyens avaient pour objectifs de recueillir leurs perceptions quant à l'impact des TIC sur chacune des dimensions de l'engagement de leurs élèves. Les canevas d'entrevues ont été bâtis en s'inspirant de la conceptualisation de l'engagement scolaire de Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris (2005). Nous nous sommes permis de demander aux interviewés des éclaircissements et des précisions sur le contenu, profitant ainsi d'un des avantages de l'entrevue semi-dirigée (Johnson & Christensen, 2004; Savoie Zajc, 2004). Plus précisément, la rencontre de groupe permet, à la suite des entrevues individuelles, d'offrir une chance stimulante aux enseignants de préciser *a posteriori* leurs points de vue, mais aussi de les confronter à ceux de leurs pairs (Jarrell, 2000).

### 3.2 Démarche d'analyse des données

Les données recueillies par questionnaire et celles par entrevues ont été analysées différemment, puisqu'elles sont distinctes dans leur nature, mais aussi parce qu'elles mesurent de façon différente l'évolution et la qualité de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves dans un contexte scolaire d'utilisation des TIC. Pour les premières, nous avons mené une série d'analyses de variance à mesures répétées pour observer l'engagement scolaire des élèves tout au long d'une année scolaire. Selon Ellis (1999), ce type d'analyse est retenue lorsque chaque sujet présente plusieurs fois dans le temps une même série de données. Un design passif (*ex-post facto design*), c'est-à-dire sans la manipulation d'une variable indépendante ou la mise en place de groupes de comparaison (Ellis, 1999, p. 554), a été appliqué. Les conditions d'application de ce genre d'analyse, c'est-à-dire la normalité des distributions, l'homogénéité des variances, la taille de l'échantillon et la sphéricité (Howell, 1998) ont été vérifiées.

D'autre part, avec les données recueillies lors des entrevues individuelles et de groupe, nous avons procédé à une analyse du contenu telle que rapportée par L'Écuyer (1990). Dans un premier temps, nous avons lu attentivement le verbatim des entrevues. Ensuite, des catégories de classification pour les unités sémantiques relevées ont été créées, en se basant sur celles émergeant directement de la littérature et sur celles s'imposant plus librement lors de la codification du contenu manifeste (Van der Maren, 1995). Comme le précise cet auteur, une codification mixte a été appliquée dans un troisième temps. Une relecture complète des unités sémantiques de chaque catégorie a été réalisée et certaines d'entre elles ont été remaniées. Quatrièmement, nous avons, quand cela s'est avéré utile, quantifié les codifications faites afin de procéder à de simples analyses statistiques de moyennes et de pourcentages.

## 4. Résultats

Dans cette section, nous présenterons les résultats les plus significatifs de l'analyse du contenu des entrevues menées auprès des 10 enseignants et des analyses statistiques réalisées avec les données recueillies par questionnaire auprès des 230 élèves de notre échantillon. Rappelons que l'objectif de cette étude est de mieux relater la qualité de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves dans un contexte d'apprentissage par les TIC à l'école ainsi que son évolution au courant de près d'une année scolaire entière. Dans ce sens, nous présenterons pour chacune des dimensions de l'engagement les résultats qualitatifs puis quantitatifs afin d'en faciliter la compréhension.

Les premiers présentent la perception des enseignants sur l'influence de l'utilisation des TIC sur l'engagement affectif, comportemental et cognitif à la tâche ; les seconds démontrent celle des jeunes sur la qualité de leur propre engagement dans un contexte scolaire plus global où les TIC occupent une place importante dans leur vie d'écolier. Ce parallèle entre les résultats qualitatifs et quantitatifs permet une vision plus claire de l'influence probable des TIC sur l'engagement scolaire en général des élèves. Le tableau suivant présente les dimensions et les catégories de l'analyse du contenu, soit les 2 supercodes, 8 codes et 12 sous-codes

<sup>79</sup> Les versions originales offrent une consistance interne respective de 0,83 ; 0,72 ; 0,82 et de 0,89.

avec leurs définitions respectives, catégorisant les 242 unités sémantiques identifiées et aidant à qualifier l'engagement des élèves lors des tâches TIC. Ensuite, les propos des enseignants sont mis en contraste, en regard de chaque dimension de l'engagement, avec les résultats des analyses statistiques menées à la suite de la quadruple passation du questionnaire sur l'engagement scolaire en général auprès de leurs élèves.

CATÉGORIES	n/10 pers.	n/242 d'unités
<b>Élèves</b>		
Effet de nouveauté ( <i>L'enseignant parle de l'effet de nouveauté que les TIC peuvent susciter.</i> )	5	10
Compétences TIC ( <i>L'enseignant rapporte des propos concernant la perception de compétence de ses élèves à l'ordinateur.</i> )	10	15
<b>Engagement avec les TIC</b>		
En général ( <i>L'enseignant rapporte des propos sur l'engagement de ses élèves de manière générale.</i> )	5	10
Évolution ( <i>L'enseignant statue sur l'évolution de la qualité de l'engagement de ses élèves.</i> )	6	12
Milieus défavorisés ( <i>L'enseignant rapporte des propos sur l'utilisation des TIC en milieux défavorisés.</i> )	7	6
<b>Dimension affective</b>		
Émotions ( <i>L'enseignant relate des émotions positives ou négatives ressenties par les élèves dans leur travail avec les TIC.</i> )	7	29
Intérêt ( <i>L'enseignant rapporte que ses élèves aiment ou sont intéressés, ont du plaisir (peut-être davantage) par l'utilisation des TIC.</i> )	9	36
Valeur & Importance ( <i>L'enseignant rapporte que ses élèves accordent de la valeur ou de l'importance à ce qu'ils font avec les TIC. Ils aiment plus l'école aussi.</i> )	7	12
<b>Dimension comportementale</b>		
Attention & Concentration ( <i>L'enseignant rapporte que l'utilisation des TIC favorise l'écoute, l'attention et la concentration, selon l'enseignant.</i> )	8	15
Conduite ( <i>L'enseignant rapporte des propos concernant la conduite des élèves lors de l'utilisation des ordinateurs en classe.</i> )	9	26
Effort ( <i>L'enseignant décrit le niveau d'effort que les élèves mettent de l'avant avec les TIC.</i> )	4	6
Entraide ( <i>L'enseignant expose les effets de l'utilisation des TIC sur l'entraide et l'aide dans entre les élèves.</i> )	8	21
Participation ( <i>L'enseignant rapporte que l'utilisation des TIC favorise la participation des élèves.</i> )	6	11
<b>Dimension cognitive</b>		
Métacognition ( <i>L'enseignant décrit la qualité des stratégies métacognitives de ses élèves lors de tâches TIC (ex.: auto-évaluer la perte de temps, s'assurer de la qualité de leurs travaux, etc.).</i> )	7	13
Persévérance & Autonomie ( <i>L'enseignant parle de la qualité de la persévérance et de l'autonomie en travaillant à l'ordinateur.</i> )	4	8
Stratégies d'apprentissage ( <i>L'enseignant décrit la qualité de l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves lors de tâches TIC.</i> )	4	6
Volonté & Investissement ( <i>L'enseignant parle de la volonté de travailler de s'investir cognitivement dans une tâche TIC.</i> )	5	6

**Tableau 1.** Les dimensions et les catégories de l'analyse de contenu

#### 4.1 L'engagement des élèves envers les TIC et l'école en général

De manière générale, les enseignants trouvent que l'utilisation des TIC a un impact positif sur les élèves. Malgré la grande variété dans le type et la fréquence de l'utilisation des TIC en classe, tous s'entendent pour dire que travailler avec elles suscite une « grande motivation de la part des élèves » (Pascal →  $\dot{E}_d, E_6, E_1, P_{89}$ )<sup>80</sup>. Et comme le précise Yannick ( $\dot{E}_e, E_7, E_1, P_{49}$ ) : « Je pense que cela bénéficie à tout le monde, autant les forts que les faibles ». De plus, pour Roxanne ( $\dot{E}_c, E_5, E_1, P_{89, 90}$ ), « Oui, je suis convaincue ! [...] Encore une fois, pas

<sup>80</sup> Le système de référence établie pour les citations des propos des enseignants se définit comme suit : ( $\dot{E}_{\text{école}}$  lettre, Enseignant #, Entrevue # ou Focus Group #, Paragraphe #).

pour les élèves qui aiment déjà venir à l'école, mais pour les autres je pense que c'est un plus dans le fonctionnement de classe »! Néanmoins, rappelons que même si la motivation reste centrale pour comprendre l'engagement (Appleton et al., 2008), les élèves peuvent être enthousiasmés d'utiliser les TIC sans pour autant démontrer un engagement de qualité dans l'action (Connell & Wellborn, 1991).

#### 4.2.1 Degré d'intérêt et plaisir des élèves lors de tâches TIC

Parmi les enseignants interrogés, 70% d'entre eux ont mentionné, d'une manière ou d'une autre, que leurs élèves étaient très contents de travailler à l'ordinateur, qu'ils ressentaient du plaisir et même de la fierté lorsque le temps de finir un projet arrivait. Mais encore, l'intérêt élevé des élèves pour les TIC et leurs tâches est probablement l'aspect de l'engagement affectif qui fait le plus l'unanimité auprès des enseignants. Il semble que « les élèves aiment vraiment beaucoup travailler avec les TIC ». « Ils aiment y aller ». « Ils en mangent et leur premier intérêt, c'est l'ordinateur ». « Les élèves associent ça à du plaisir, à quelque chose d'intéressant. Ça, il n'y a aucun doute là-dessus ». Du moins, c'est ce que pensent Claire ( $\acute{E}_a, E_3, E_1, P_{22}$ ), Christian ( $\acute{E}_b, E_{10}, E_1, P_{149}$ ), Michel ( $\acute{E}_f, E_7, E_1, P_{32, 94}$ ) et Edward ( $\acute{E}_a, E_2, E_1, P_{72}$ ). Même Sylvain ( $\acute{E}_b, E_4, FG_1, P_{59}$ ) affirme qu'il n'a « jamais à vendre le projet, c'est un oui automatique ». D'ailleurs, une pédagogie par projets comme celle de Sylvain ou par ateliers comme celle d'Alice, Christian ou Michel semble favoriser la démonstration de cet intérêt pour les TIC. En ce sens, Christian ( $\acute{E}_b, E_{10}, E_1, P_{125}$ ) en donne un bon exemple :

L'atelier à l'ordinateur est l'atelier le plus populaire, en général. Quatre-vingt-dix pour cent des élèves veulent avoir leur atelier à l'ordinateur en premier. Ils trouvent ça intéressant et amusant, ils veulent y aller. Si jamais je leur promets qu'ils vont pouvoir y aller avant les autres, ils vont faire n'importe quoi pour pouvoir le faire. Pour le reste par contre...

En fait, pour Jacques ( $\acute{E}_a, E_1, E_1, P_{84, 101}$ ), « Tu n'as qu'à leur proposer n'importe quelle tâche, et dès que tu mêles l'ordinateur avec ça, là, tu es sûr qu'ils vont dire oui, pour aller à l'ordinateur ». Encore plus surprenant, selon Roxanne ( $\acute{E}_c, E_5, E_1, P_{20, 121}$ ), cet intérêt d'utiliser les ordinateurs pour apprendre se manifeste même lors des périodes libres ou à la maison. Il est alors à se demander si les TIC n'aideraient pas les élèves à accorder plus d'importance et de valeur à leurs apprentissages, comme dans cet exemple :

Même avant la relâche, certains m'ont demandé des recherches à l'ordinateur, pour qu'ils soient capables de les faire à la maison. [...] Et puis, même un vendredi à la troisième période, ils étaient quatre à vouloir y aller, il y avait d'autres ateliers ou activités de recherche. Tu te dis : Mon Dieu, c'est le seul moment où ils ont le droit de jouer et ils ne veulent plus jouer.

#### 4.1.2 Valeur et importance accordées par les élèves envers les TIC et l'école

En fait, il semble même que, pour une fois, contrairement au français ou aux mathématiques, l'apprentissage des et par les technologies est une valeur importante tant pour les élèves, leur enseignant que pour leurs parents, tel que le présente Christian ( $\acute{E}_b, E_{10}, E_1, P_{218}$ ) :

Ils sont d'accord avec tout le monde qui leur dit que l'ordinateur, c'est important. Le français, c'est important ? Ils ne sont pas tous certains. Ils ne partagent pas tous cette valeur-là ! Ça fait qu'ils voient l'importance et l'utilité de cet outil-là. Ils ne l'utilisent pas aussi bien que l'on le voudrait. Ils ne savent pas très bien faire des recherches ou quoi que ce soit. Mais c'est une bonne façon de les accrocher et ils peuvent aller plus loin.

En ce sens, pour la très grande majorité des élèves, « C'est quelque chose qui leur tient à cœur » (Edward →  $\acute{E}_a, E_2, E_1, P_{159}$ ), qu'ils trouvent « tout à fait » utile (Sylvain →  $\acute{E}_b, E_4, E_1, P_{61}$ ). Et « c'est là qu'ils commencent à voir qu'on ne les fait pas juste jouer, on leur montre des choses, qu'ils n'auraient jamais vues » (Sylvain →  $\acute{E}_b, E_4, E_1, P_{61}$ ). En effet, Yannick ( $\acute{E}_e, E_7, E_1, P_{89}$ ) l'illustre concrètement dans ses propos :

Moi, je sais que mes élèves aiment beaucoup montrer ce qu'ils ont fait sur leur site à leurs parents, amis et à toute leur famille. Ils se visitent les uns et les autres. Et quand il y a quelque chose d'intéressant, les autres classes sont au courant. Ils peuvent aller le voir. Au point de vue affectif, c'est très valorisant. C'est très important !

Mais en réalité, cet engouement pour les TIC, se reflète-t-il et se maintient-il dans la perception des jeunes sur leur engagement affectif envers l'école en général ? C'est ce que nous avons cherché à savoir.

#### 4.1.3 Et les élèves, comment perçoivent-ils leur engagement affectif en général ?

À la suite de l'administration d'un questionnaire sur l'engagement des élèves, la dimension affective a été étudiée à l'aide d'analyses de variance à mesures répétées. Les résultats ne démontrent aucune différence

significative entre les quatre temps de mesure,  $F(2,8; 648,3) = 2,59$ ,  $p = 0,056$ . Par contre, un test de comparaison mené à l'aide du test de Bonferroni démontre une chute de l'engagement affectif significative entre le milieu de décembre (temps 3) et la fin de février (temps 4). En effet, le seuil moyen d'engagement affectif de l'ensemble des élèves était à 3,96 pour chuter de 0,11 avec un niveau de signifiante de 0,031. Sur une échelle de 1 à 5, l'engagement affectif reste moyennement élevé. La figure 1 et le tableau 1 ci-dessous présentent ses résultats.

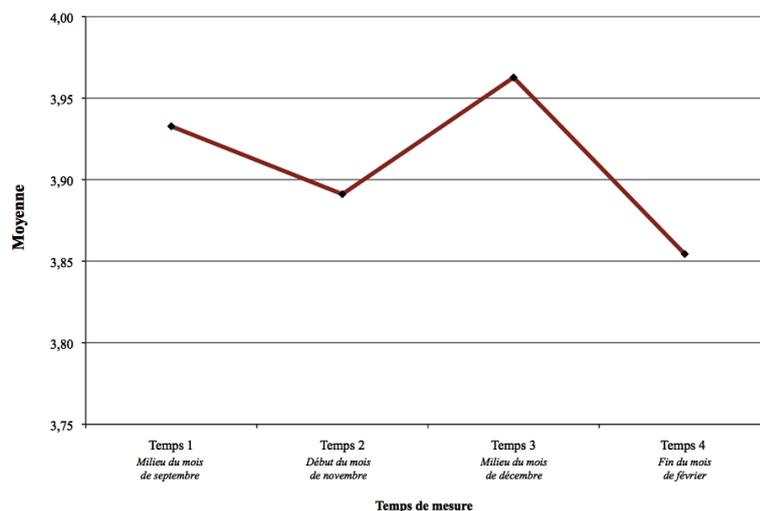


Figure 1. Évolution de l'engagement affectif des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire

Temps de mesure								Statistique $F$ & niveau de signifiante	
Temps 1		Temps 2		Temps 3		Temps 4		$df$	$F$
$M$	$ET$	$M$	$ET$	$M$	$ET$	$M$	$ET$		
3,93	0,73	3,89	0,77	3,96	0,78	3,85	0,78	2,8	2,59
* $p < 0,05$		** $p < 0,01$		*** $p < 0,005$		$N = 230$			

Tableau 2. Résultats d'analyse de variance à mesures répétées sur l'engagement affectif des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire sur quatre temps de mesure

Selon les propos des enseignants sur l'engagement affectif lors des tâches TIC, il semble que le fait d'utiliser les TIC aiderait les élèves à aimer davantage l'école, car ils accorderaient plus de valeur, de sens et d'importance à ces outils technologiques, mais aussi à ce qu'ils leur permettent de réaliser comme projets et comme réussites ; cela dans un climat d'enthousiasme, de plaisir et de satisfaction ! Par ailleurs, les analyses quantitatives exposent que l'engagement affectif des jeunes envers l'école a été stable pendant six mois d'école sur dix malgré la chute significative des deux derniers mois. Une interprétation des résultats, de même que ceux qui sont exposés plus bas, sera proposée lors de la discussion.

#### 4.2 L'engagement comportemental des élèves envers les TIC et leurs tâches

Sur l'ensemble des unités sémantiques codées, 79 d'entre elles avaient trait à l'engagement comportemental, ciblant plus précisément l'attention à la tâche, la bonne conduite des élèves, la participation, l'effort et l'entraide.

##### 4.2.1 Qualité de l'attention lors de tâches TIC

Il semble que l'utilisation des TIC aide à l'attention. En effet, quelques enseignants ont rapporté que leurs élèves étaient « très attentifs » (Michel →  $\acute{E}_f$ ,  $E_7$ ,  $E_1$ ,  $P_{89}$ ) et « concentrés sur leur tâche » (Pascal →  $\acute{E}_d$ ,  $E_6$ ,  $E_1$ ,  $P_{40}$ ) lorsqu'ils utilisent les TIC pour apprendre. En fait, « même celui qui est distrait et dans la lune, il est

*focalisé* » (Michel →  $\dot{E}_f, E_7, E_1, P_{76}$ ). Mais « *c'est sûr que tu vas en trouver un ou deux qui vont déranger* » (Michel →  $\dot{E}_f, E_7, E_1, P_{176}$ ). En outre, Christian ( $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{206}$ ) explique cela par le fait que les TIC « *c'est multimédia et interactif, ça garde leur attention et ça va à leur rythme* ». Cela aiderait aussi, semble-t-il, à garder un climat plus calme en classe et, donc propice aux apprentissages. Effectivement, selon Christian ( $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{245}$ ), « *le niveau de bruit dans la classe diminue, quand ils sont aux ordinateurs en général. C'est ce que j'ai remarqué. Donc, je les utilise de plus en plus souvent* ». Michel ( $\dot{E}_f, E_7, E_1, P_{89}$ ) pense également que leur utilisation « *est vraiment un facteur qui fait qu'ils restent captivés pendant l'heure de l'atelier, vraiment concentrés dans la tâche* ». « *Comme hier, quand on a utilisé Inspiration pour la première fois, c'était de toute beauté de les voir : tout le monde était motivé, concentré sur la tâche* » (Yannick →  $\dot{E}_o, E_7, E_1, P_{38}$ ).

#### 4.2.2 Qualité de la conduite lors de tâches TIC

Il semble, par contre, que le portrait d'un impact positif de l'utilisation des TIC sur l'attention des élèves mérite quelques nuances lorsqu'on le regarde dans une perspective plus générale et de la qualité de la conduite. Du moins, c'est ce que pensent tous les enseignants. En réalité, les problèmes de conduite ne semblent pas se présenter très souvent « *quand ils sont tout seuls, ils sont plus calmes, ils sont plus attentifs. Mais dès qu'ils sont deux, et bien là...* » (Jacques →  $\dot{E}_a, E_1, E_1, P_{264}$ ). En effet, dans ce contexte, il est possible que « *les élèves parlent plus qu'ils ne travaillent* » (Claire →  $\dot{E}_a, E_3, E_1, P_{124}$ ). « *Il y a beaucoup de placotage, de bruit qui sort du travail à l'ordinateur* » (Christian →  $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{85}$ ) ; « *et le moins qu'on les laisse seuls, ils ont plus tendance à jouer* » (Pascal →  $\dot{E}_d, E_6, E_1, P_{44}$ ). Cela semble contradictoire avec l'impact positif que les enseignants ont observé sur l'attention à la tâche.

Bien que « *les élèves respectent en général les règles du fait qu'ils aiment beaucoup cette période-là* » (Edward →  $\dot{E}_a, E_2, E_1, P_{158}$ ), plusieurs types de comportements dérangeants sont rapportés. À titre d'exemples, ils jouent, parlent, vont sur des sites Internet sans lien avec la tâche, « *ne font pas les trucs demandés, perdent leurs documents, n'enregistrent pas à la bonne place, n'écoutent pas comme il faut ou ils font d'autres choses* » (Sylvain →  $\dot{E}_b, E_4, E_1, P_{52}$ ). Selon Christian ( $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{130}$ ), « *le moins qu'on les laisse seuls, ils vont arrêter et vont faire deux choses: ou bien ils vont commencer à jouer, à placoter, à faire autre chose, ou bien ils vont venir me chercher* ». Selon Sylvain ( $\dot{E}_b, E_4, E_1, P_{46}$ ), cela pourrait aussi s'expliquer par le fait que les ordinateurs sont souvent associés aux jeux, « *ils n'ont pas l'impression que c'est une tâche* ». Pour sa part, Edward ( $\dot{E}_a, E_2, E_1, P_{81}$ ) pense que « *cela dépend toujours de ce que je demande. Si je dis : "On travaille à deux". Il faut, des fois, que je fasse des rappels, parce que je ne peux pas non plus demander le silence quand je veux faire un travail d'équipe. Mais en général, les règles sont respectées* ».

#### 4.2.3 Quantité d'effort et de participation lors de tâches TIC

Devant ces observations sur l'impact des TIC sur le respect des règles et la qualité de la conduite en situation d'apprentissage, son influence sur le degré d'effort déployé par les élèves semble tout aussi variable. « *C'est vrai que les élèves vont placoter un peu moins aux ordinateurs* » (Christian →  $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{210}$ ), car, « *ils voient l'effort à mettre, autant qu'ils voient le fait que c'est amusant d'aller à l'ordinateur* ». « *En fait, la quantité d'efforts va toujours dépendre de ce qu'on fait* » (Edward →  $\dot{E}_a, E_2, E_1, P_{79}$ ). Christian ( $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{237}$ ) apporte d'ailleurs une explication qui permet de justifier comment l'effort des élèves dans les tâches TIC est modulé :

Ça dépend. Si le travail les intéresse, ils vont mettre un peu plus d'efforts. Si le travail est banal ou bien que ça ne les intéresse pas, ils vont remplir la feuille, s'il y a une feuille à remplir, ils vont faire le travail qui est demandé, puis dès que c'est fini... Hop! Ils vont tout fermer. Ils ne vont pas nécessairement venir confirmer que le travail est fini. Ça, ça me donne un bon indice pour savoir s'ils ont vraiment mis beaucoup d'efforts là-dedans ou pas.

#### 4.2.4 Qualité de l'entraide lors de tâches TIC

Par ailleurs, un des aspects qui semble pousser les élèves à fournir plus d'efforts est celui de l'entraide entre pairs. Huit enseignants ont abordé ce thème en parlant de l'engagement de leurs élèves dans des tâches TIC. Dans la plupart des cas, chaque groupe a ses élèves-experts qui viennent en aide aux autres. Cette stratégie représente un avantage certain tant pour les jeunes que pour leur enseignant, comme en témoignent les propos de Christian ( $\dot{E}_h, E_{10}, E_1, P_{132}$ ) :

Ils peuvent aller demander à un élève qui est déjà expert, qui a déjà fait ça. Il y a cinq, six élèves qui sont très à l'aise avec les ordinateurs. Ils peuvent aller leur demander tout de suite. Moi, ça me dégage pour travailler avec les autres élèves.

Sans être experts, ils peuvent s'entraider efficacement, favorisant parfois une compréhension supérieure à ce que l'enseignant lui-même pourrait atteindre, grâce à un niveau de langage plus compatible. Du moins, c'est ce que Jacques ( $\bar{E}_b, E_1, E_1, P_{151}$ ) pense :

Je trouve cela intéressant d'exploiter ce genre de choses-là, ça te facilite la tâche quand il y a des élèves qui ne comprennent pas. Tu leur montres de plusieurs façons et ça ne marche pas. Mais entre eux, des fois, ils comprennent rapidement. Mais c'est vrai que l'informatique aide à ça.

Il semble donc que la possibilité et la capacité des élèves à s'entraider favoriseraient un meilleur engagement par l'encouragement à la tâche, mais aussi par l'apport de stratégies cognitives efficaces. Michel ( $\bar{E}_f, E_7, \bar{E}_1, P_{177}$ ) explique que les élèves « qui sont à l'écoute pour coopérer ou pour aider, vont dire : "As-tu un problème parce que tu n'avances pas là" ou bien : "Hein! Comment as-tu fait ? Où as-tu pris ça ?" — "Viens je vais te le montrer" (Roxanne →  $\bar{E}_c, E_5, E_1, P_{71}$ ). Devant les bienfaits de l'entraide lors de tâches TIC, Yannick ( $\bar{E}_e, E_7, E_1, P_{39}$ ) expliquera également : « 80% du temps quand je les regarde faire, ils s'aident, ils ne niaient pas. [...] Quand ils ont de la difficulté, un problème, ils vont chercher de l'aide. Moi je leur dis : "Tu viens me voir en dernier recours, tu vas voir les autres, tu sais qui peut t'aider" ». Il est alors à se demander si la fréquence des comportements dérangeants en classe est importante et constante. Et la qualité de l'engagement comportemental, elle, en est-elle affectée ? Que perçoivent les élèves de tout cela au cours des six mois de cette année scolaire ?

#### 4.2.5 Et les élèves, comment perçoivent-ils leur engagement comportemental en général ?

À partir du même questionnaire et du type d'analyse que nous avons menés sur l'engagement affectif, les résultats concernant la dimension comportementale, tout comme celle abordant les comportements dérangeants nous informent de résultats significatifs dans le temps. Selon l'ajustement Greenhouse-Geisser, l'engagement comportemental des élèves s'est amélioré au cours de l'étude,  $F(2,8 ; 648,3) = 5,14, p = 0,002$ . L'eta carré partiel nous informe par contre que cet effet est très minime ( $\eta_p^2 = 0,022$ ), bien que cette statistique ne soit pas la plus fiable et recommandée, mais la seule disponible dans SPSS (Howell, 1998; Levine & Hullett, 2002). Plus précisément, c'est entre le début de l'expérimentation et le mois de décembre que cette augmentation de la qualité de l'engagement comportemental est la plus marquée et significative avec une hausse de 0,133 à la moyenne de septembre ( $p = 0,003$ ). L'engagement reste relativement élevé tout au long des six mois. La figure 2 et le tableau 2 ci-dessous illustrent ces résultats.

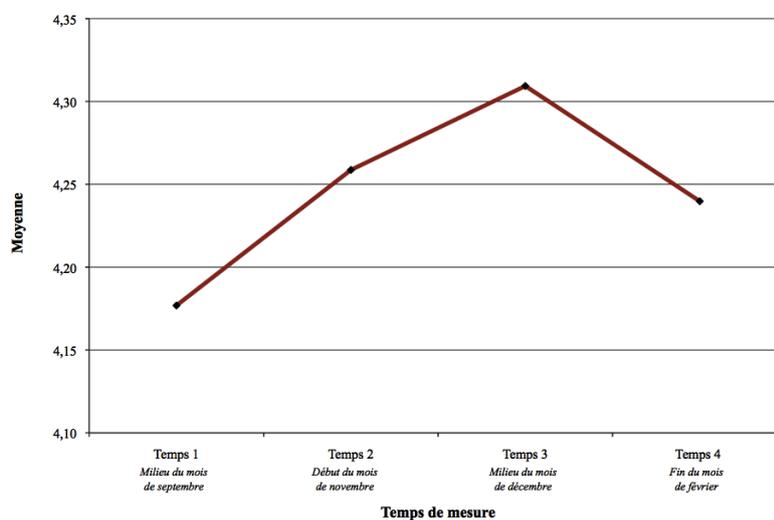


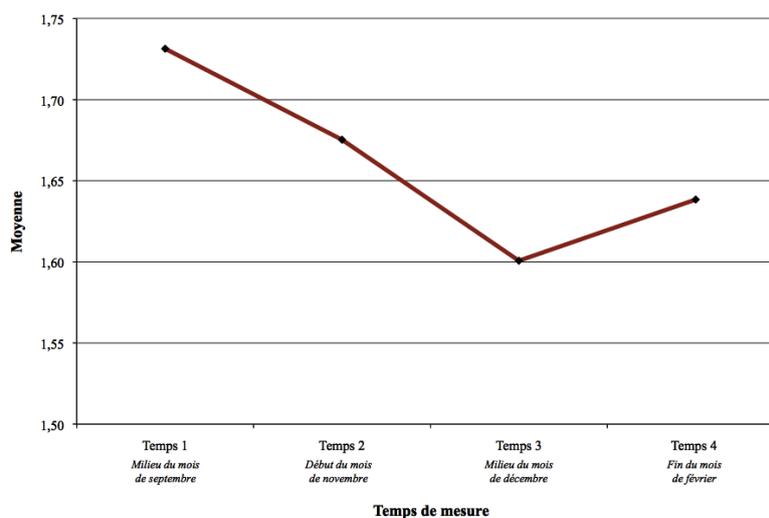
Figure 2. Évolution de l'engagement comportemental des élèves du 3e cycle du primaire

Temps de mesure								Statistique $F$ & niveau de significiance	
Temps 1		Temps 2		Temps 3		Temps 4		$dl$	$F$
<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>		
4,18	0,67	4,26	0,58	4,31	0,58	4,24	0,57	3	5,14***
<i>Comportements dérangeants</i>									
<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	<i>M</i>	<i>ET</i>	$dl$	$F$
1,73	0,77	1,68	0,75	1,60	0,70	1,64	0,65	3	3,361*

\* $p < 0,05$     \*\* $p < 0,01$     \*\*\* $p < 0,005$      $N = 230$

**Tableau 3.** Résultats d'analyse de variance à mesures répétées sur l'engagement comportemental et les comportements dérangeants des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire sur quatre temps de mesure

De manière similaire, l'amélioration dans la qualité du comportement des élèves s'observe aussi par une diminution de la fréquence des comportements dérangeants, significativement à la baisse ( $F = 3,36$  ;  $p = 0,023$ ). Cependant, l'importance de l'effet temps est encore très faible ( $\eta_p^2 = 0,014$ ). Particulièrement, la chute de 0,131 de moyenne pour la fréquence des comportements dérangeants est significative entre le temps 1 et 3 ( $p = 0,038$ ). La figure 3 et le tableau 3 ci-dessous illustrent ces résultats.



**Figure 3.** Évolution des comportements dérangeants des élèves du 3<sup>e</sup> cycle du primaire

En somme, il semble que la qualité de l'engagement comportemental des élèves lors de la réalisation de tâches TIC soit « bien en général » (Claire → Éa, E3, E1, P47), « à 100% dans les quelques projets que j'ai évalués » (Roxanne → Éc, E5, E1, P67). Par contre, il ressort du propos des enseignants que la qualité de l'encadrement y joue un rôle important. « Quelques rappels à faire pour l'engagement » (Sylvain → Éb, E4, E1, P150) sont parfois nécessaires pour les aider à se recentrer sur la tâche. Pour leur part, les élèves, eux, trouvent que la qualité de leur engagement comportemental en classe s'est améliorée en six mois, surtout entre le début de l'année scolaire et les vacances de Noël, sans perdre significativement cet acquis lors des deux derniers mois. D'ailleurs, l'évolution similaire de la fréquence des comportements dérangeants en classe vient confirmer ces résultats. Les élèves avaient des comportements de moins en moins dérangeants pendant six mois, malgré une légère recrudescence non significative de janvier à mars. Rappelons qu'une interprétation de ces résultats suit cette dernière partie des résultats.

### 4.3 L'engagement cognitif des élèves envers les TIC et leurs tâches

La qualité de l'engagement cognitif et son évolution ne peuvent être observées directement, mais doivent être déduites par l'intermédiaire du comportement ou par questionnement (Fredricks et al., 2004), ce qui expliquerait les raisons pour lesquelles seulement une trentaine d'unités sémantiques ont été codées relativement à cet aspect, à partir des entrevues menées auprès des enseignants. Ceux-ci n'ont que brièvement discuté sur les différents aspects de cette dimension, tels que l'investissement dans les tâches et l'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives.

#### 4.3.1 L'investissement dans les tâches TIC

Selon plusieurs, il semble que l'investissement des élèves, c'est-à-dire la volonté de réaliser des défis, d'aller au-delà des exigences (Connell & Wellborn, 1991), de fournir des efforts pour comprendre (Newmann et al., 1992), soit « très fort », selon Michel ( $\dot{E}_f, E_7, E_1, P_{177}$ ). Pour sa part, Jacques ( $\dot{E}_a, E_1, E_1, P_{250}$ ) remarque que ses élèves « vont s'investir tout de suite, généralement ». Selon Christian et Michel, du fait qu'ils priorisent les activités à l'ordinateur, ils vont d'emblée s'impliquer. Ce dernier en donne un exemple ( $\dot{E}_f, E_7, FG_1, P_{249}$ ) : « "Ok c'est ma période, j'ai l'ordinateur. Si je perds mon temps, je ne l'aurai plus cette semaine". Alors veux, veux pas, il est plus impliqué dans sa tâche, plus alerte ». Pour sa part, Edward ( $\dot{E}_a, E_2, E_1, P_{258}$ ), « observe quand même un grand niveau d'autonomie ». Et comme Roxanne le mentionne aussi, certains élèves vont même demander de travailler sur leur projet TIC lors de périodes libres : « Des élèves, lorsque c'est rendu à la période libre, me disent : "Est-ce que je peux continuer mon travail ?" » (Christian →  $\dot{E}_h, E_{10}, FG_1, P_{372}$ ). Finalement, pour Jacques ( $\dot{E}_a, E_1, FG_1, P_{452}$ ), cette qualité d'investissement se traduit par une volonté de découverte et d'apprendre par soi-même.

#### 4.3.2 L'utilisation des stratégies cognitives et métacognitives dans les tâches TIC

Lors de tâches TIC, les élèves sont confrontés à l'efficacité de leur utilisation, comme le présente Edward ( $\dot{E}_a, E_2, E_1, P_{395}$ ) : « L'élève est obligé de se poser des questions : "Est-ce que j'ai fait cela et cela ?" L'interactivité de l'ordinateur favorise les stratégies », ainsi que « toute la structure de la pensée, (par exemple, en étant) capable de gérer ses documents sur un serveur ou dans sa session ». Les sept enseignants ayant abordé ce thème ont parlé de la nécessité pour l'élève d'utiliser des stratégies afin de favoriser sa compréhension d'une situation quelconque ou d'évaluer la gestion de son temps. Par exemple, le questionnement semble souvent s'être manifesté chez les enfants lors de la recherche d'informations sur Internet. Roxanne ( $\dot{E}_c, E_5, E_1, P_{192}$ ) relate le cas de suivant :

"Hein, qu'est-ce que ça veut dire athée?" "Qu'est-ce que ça veut dire tel mot?" Et là, quand je leur dis, ils disent : "Ah, o.k., ben ça marche pas!" Alors je te dirais qu'ils réfléchissent plus, ils sont vraiment en action au niveau cognitif.

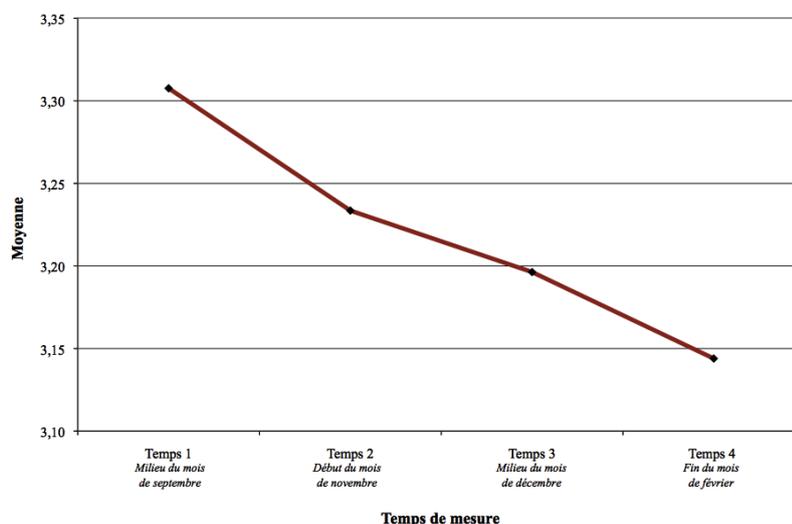
Il semble que l'utilisation de l'aide vient permettre la résolution du questionnement. Les enseignants de notre étude la valorisent par l'entraide entre les pairs telle que mentionnée plus haut. Ils permettent ainsi à l'élève d'autoréguler ou de modéliser l'efficacité de certaines stratégies. Par exemple, Roxanne ( $\dot{E}_c, E_5, E_1, P_{216}$ ) affirmera à un jeune en difficulté : « Ça ne donne rien que tu restes devant l'écran pendant dix minutes à te dire : je m'en vais où, je fais quoi? À ce moment-là, tu viens chercher de l'aide, [...] tu peux demander à quelqu'un à côté d'essayer de t'aider ». Plusieurs enseignants ont constaté que certains pouvaient perdre leur temps lors d'un travail à l'ordinateur, soit par difficulté ou par indiscipline. Claire ( $\dot{E}_a, E_3, E_1, P_{186}$ ), tout comme Christian, dira : « Oh oui ! Ils savent. Je dirais que oui. Ils savent quand ils perdent leur temps, par contre, il y en a qui aiment ça perdre leur temps ».

En outre, il apparaît que l'entraide fasse aussi généralement office de régulation. Selon Michel ( $\dot{E}_f, E_7, E_1, P_{161}$ ), les élèves ont « reflété ce qu'ils voyaient eux et ce qu'ils vivaient eux. Ils ont réalisé : "Ah oui ! Et c'est quelqu'un de mon âge qui dit cela. Donc, je suis capable de dire que c'est vrai." Plus l'année avance et plus ces problèmes se règlent automatiquement parce qu'ils se calment et réalisent qu'ils ont tout devant eux ». Mais l'amélioration de cet état d'esprit sur l'investissement et l'utilisation de stratégies lors de tâches TIC, observée par les enseignants au fil des jours, se reflète-t-elle dans ce que les jeunes pensent d'eux-mêmes?

#### 4.3.3 Et les élèves, comment perçoivent-ils leur engagement cognitif en général ?

En fait, l'analyse de variance à mesures répétées expose l'existence d'un effet temps significatif ( $F = 4,74, p = 0,004$ ). Celle-ci démontre qu'une droite descendante avec une inclinaison significative a pu être tracée au milieu du nuage de points formés par les données recueillies du temps 1 au temps 4. Cependant, bien que la statistique  $F$  soit significative, l'éta carré partiel ( $\eta_p^2 = 0,014$ ) nous informe d'un changement relativement faible

de l'engagement cognitif dans le temps. L'analyse de comparaison des différences entre les temps de mesure, à l'aide de la statistique d'ajustement de Bonferroni, nous indique que la chute constante de l'engagement cognitif des élèves envers l'école ne devient seulement significative qu'au milieu du mois de décembre ( $p = 0,008$ ), avec une baisse de 0,164 sur la moyenne du début de l'étude (temps 1). La figure 4 et le tableau 4 ci-dessous exposent ces résultats.



**Figure 4.** Évolution de l'engagement cognitif des élèves du 3e cycle du primaire

Temps de mesure								Statistique $F$ & niveau de signifiante	
Temps 1		Temps 2		Temps 3		Temps 4		$df$	$F$
$M$	$ET$	$M$	$ET$	$M$	$ET$	$M$	$ET$		
3,31	0,83	3,23	0,84	3,20	0,83	3,14	0,74	2,8	4,74***

\* $p < 0,05$     \*\* $p < 0,01$     \*\*\* $p < 0,005$      $N = 230$

**Tableau 4.** Résultats d'analyse de variance à mesures répétées sur l'engagement cognitif des élèves du 3e cycle du primaire sur quatre temps de mesure

En somme, les enseignants semblent penser que l'utilisation des TIC favorise l'engagement cognitif, bien que certaines situations plus difficiles comme la lecture sur le Web ou la gestion de son temps à l'ordinateur, soient présentes. L'utilisation de stratégies efficaces pour réussir certaines tâches TIC ne serait pas toujours évidente pour tous les élèves et particulièrement pour ceux en difficulté. « Évidemment, les élèves qui ont de bonnes stratégies en classe vont les réutiliser là-bas (au laboratoire avec les TIC) » (Edward →  $\hat{E}_a, E_2, E_1, P_{258}$ ). Malgré quelques problèmes de comportement chez certains et d'apprentissage chez d'autres, il paraît juste d'affirmer que les enseignants perçoivent que l'utilisation des TIC a un impact positif sur l'engagement tant affectif, comportemental que cognitif de leurs élèves.

## 5. Discussion

Dans cet article, nous souhaitons relater la qualité et l'évolution de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves d'une dizaine de classes du troisième cycle du primaire dans un contexte d'apprentissage par les TIC à l'école. Nous avons, dans un premier temps relaté ce que les enseignants perçoivent de cet engagement lors de la réalisation de tâches TIC. Puis, pour chaque dimension, nous avons observé la perception des élèves sur leur engagement scolaire en général, à différentes étapes de l'année scolaire.

À la lumière des résultats obtenus, que pouvons-nous comprendre de la qualité de l'engagement que les enseignants observent lorsque leurs élèves utilisent les TIC et de leur influence possible sur leur engagement scolaire en général tout au long de l'année ? Tout d'abord, les résultats de la présente recherche tendent à appuyer les conclusions d'études mentionnant l'impact positif de l'utilisation des TIC sur l'engagement des apprenants (Condie & Munro, 2007; Haymore et al., 1994). L'analyse des données recueillies auprès des enseignants nous informe que les TIC sont perçues unanimement par les élèves comme des outils rendant les tâches plus engageantes. Selon les enseignants interviewés, les jeunes accordent beaucoup plus de valeur aux tâches à réaliser lorsque l'ordinateur ou d'autres technologies sont utilisés. Par exemple, ils passent plus de temps, démontrent davantage d'autonomie et de plaisir à travailler leurs compositions écrites lorsque celles-ci sont réalisées avec les TIC.

De plus, le simple intérêt qu'ils portent aux TIC dans des projets de recherche ou d'écriture semble, selon les dires de plusieurs enseignants, rayonner jusqu'à la maison. Parallèlement, ce fait pourrait être considéré comme ayant un impact non négligeable sur l'intérêt que l'élève manifeste envers son propre apprentissage, mais aussi envers l'école en général. Contrairement à ce que plusieurs recherches ont avancé (Anderman et al., 1999; Appleton et al., 2008; Fredricks & Eccles, 2002), les jeunes sujets de notre recherche n'ont pas connu de baisse de leur engagement affectif envers l'école pour l'ensemble des six premiers mois de l'année. Il est resté moyennement élevé. Sans pouvoir avec certitude attribuer cet effet de « protection » sur l'engagement de ces jeunes à l'impact des TIC, nous pouvons avancer que le plaisir d'aller à l'école, particulièrement en milieu défavorisés où l'ordinateur n'est pas toujours présent à la maison, soit attribuable à leur utilisation en classe tel que le précisent aussi Laferrière, Breuleux, & Bracewell (1999).

Par ailleurs, les observations rapportées par les enseignants interrogés quant à l'engagement comportemental des élèves semblent conduire à des conclusions mitigées. En effet, l'analyse du contenu (L'Écuyer, 1990) des entrevues révèle que ceux-ci trouvent que les élèves démontrent une belle participation, une concentration accrue et plus d'entraide lorsqu'ils utilisent les TIC dans des tâches d'apprentissage. Par contre, l'enthousiasme des élèves envers les TIC, leur curiosité et la facilité d'accéder à de l'information les amèneraient parfois à déroger des consignes liées à la tâche ou à vouloir aller trop vite. Tout comme dans l'étude d'envergure de Passey, Rogers, Machell, & McHugh (2004, pp. 33-34), certains peuvent se retrouver sur des sites inappropriés, passer outre l'évaluation des textes informatifs trouvés ou se laisser déconcentrer par les comportements dérangeants des autres. Il semble donc que la qualité de l'engagement comportemental lors de tâches TIC est grandement tributaire de l'encadrement que l'enseignant offre à ses élèves par un défi ou une tâche bien structurée et la possibilité de s'entraider avec des élèves-experts, etc.

Encore une fois, contrairement à la littérature sur le sujet, les élèves rapportent avoir amélioré la qualité de leur engagement comportemental envers l'école lors des six mois de l'étude, cela sans connaître de chute significative après Noël. La symétrie des résultats avec la fréquence des comportements dérangeants le confirme (voir la figure 2 et 3). Ces résultats pourraient mettre en évidence que la réalisation de projets intégrateurs utilisant les TIC offrirait à l'élève la possibilité de se responsabiliser envers ses apprentissages avec un encadrement approprié. Par conséquent, il pourrait être en mesure de démontrer une meilleure conduite, une plus grande participation, une concentration accrue et une qualité d'entraide plus efficace dans ses tâches scolaires.

Finalement, les résultats démontrent que les enseignants perçoivent un engagement cognitif positif chez leurs élèves quand ils utilisent les TIC. En effet, puisque que leur intérêt est unanime et que leur conduite est relativement positive pour ce genre de tâches, l'investissement ou la volonté de réaliser les activités proposées semble l'être aussi. En fait, il apparaît que, parce que les élèves y accordent une grande valeur, ils tentent le plus possible de mobiliser leurs attitudes positives afin de bénéficier au maximum de leur présence à l'ordinateur. Certains vont même jusqu'à rester après les classes ou lors des récréations pour persévérer dans un projet. Néanmoins, bien plus que la volonté de réaliser une tâche, l'élève doit faire appel à une grande variété de stratégies pour réussir l'activité de manière efficace et autonome. Or, il semble que l'intérêt ou l'investissement ne suffisent pas pour tous les élèves. Ceux qui éprouvent des difficultés n'utiliseront pas les stratégies d'apprentissage nécessaires à la réussite de la tâche, même si les TIC offrent un potentiel intéressant au niveau cognitif (Jonassen, Carr, & Yueh, 1998; Salomon & Almog, 1998).

Sans pouvoir nous en assurer, le constat d'une diminution significative de l'engagement cognitif des élèves envers l'école dès décembre pourrait être attribuable à une baisse de questionnement de qualité par les élèves en cours d'apprentissage, au manque d'attention portée à la révision des travaux remis, au faible investissement dans les devoirs et à leur désir plus faible d'approfondir les connaissances travaillées en classe. Ces éléments sont quelques-uns des aspects caractérisant la dimension cognitive de l'engagement présent dans nos questionnaires. Cependant, sans enquête plus approfondie sur ces aspects, il est impossible de certifier avec certitude de leur impact. En effet, une trop grande variété d'éléments tant scolaires que sociaux peuvent avoir influencé cette diminution. Par contre, nous pourrions, penser que l'impact de la défavorisation suffit à influencer à long terme les habiletés cognitives des élèves (Brooks-Gunn & Duncan, 1997) et, indirectement, la

qualité de leur engagement cognitif. En outre, les activités proposées par les enseignants des classes observées sont peut-être trop simples et ne stimulent pas assez les élèves à relever des défis et à développer de bonnes stratégies pour surmonter leurs difficultés.

Sans avoir enquêté sur la nature et le niveau de difficulté de l'ensemble des tâches scolaires de ces classes, il nous semble difficile de statuer sur cette évolution de l'engagement cognitif envers l'école en général. Par contre, à la lumière des propos des enseignants, nous pourrions avancer que ces derniers semblent accorder beaucoup plus d'importance à l'impact des TIC sur l'aspect affectif et même comportemental de l'engagement aux dépens de leur influence sur l'engagement cognitif par des tâches planifiées pour le favoriser. Passey, Rogers, Machell, & McHugh (2004) affirment que si l'intérêt primordial des titulaires est de voir les TIC uniquement comme des outils motivants, alors les aspects cognitifs de l'apprentissage seront beaucoup moins au cœur de leurs préoccupations qu'au sein des autres types de tâches. Cela peut sans doute nous fournir un indice sur le désir de ces enseignants d'offrir à leurs élèves des tâches qui représentent un défi raisonnable et qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage complexes favorisant un meilleur engagement cognitif (Fredricks et al., 2004; Viau, 1994). Chouinard *et al.* (2007, p. 30) vont dans ce sens lorsqu'ils rapportent que « plus le niveau de défavorisation de l'école est élevé, moins les enseignants ont des modalités d'enseignement de stratégies d'apprentissage variées et moins ils accordent d'importance à l'enseignement de ces stratégies ».

Dans l'ensemble, les résultats de notre recherche suggèrent que les TIC ont, selon les propos des enseignants, une influence positive sur l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves à la tâche. Mentionnons à ce propos que « l'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent de modifier le rapport à l'intervention éducative par l'enseignant ou encore la relation à l'apprentissage par l'élève » (Karsenti, Larose, & Garnier, 2002, p. 385).

## 6. Conclusion

Cet article a tenté d'apporter un éclairage nouveau sur la qualité et l'évolution de l'engagement des élèves du troisième cycle de milieux défavorisés dans un contexte scolaire d'utilisation des TIC à des fins d'apprentissage. Il a, en ce sens, mis en évidence l'apport positif de l'utilisation des TIC par ces élèves sur la qualité de leur engagement. Un des objectifs de tout enseignant est de motiver et d'engager davantage ses élèves dans la réussite et l'appréciation de l'apprentissage tout au long de l'année. Dans ce cas, l'intégration des Technologies de l'information et de la communication devient un outil précieux. La valorisation de projets intégrateurs ou la mise en place de situations d'apprentissage complexes qui mènent à la production et à la diffusion des savoirs par un « enseignant-guide », plutôt que par un « maître autocrate », est largement prônée par la Réforme scolaire, tant au niveau du développement des compétences technopédagogiques des participants (MEQ, 2001a, pp. 105-112) qu'à celui des compétences de leurs élèves (MEQ, 2001b, pp. 28-29). Pour leur part, les Commissions scolaires se doivent de soutenir davantage ces éducateurs en leur offrant des formations pertinentes et du matériel récent et fonctionnel en classe. En ce sens, quelques recommandations pratiques peuvent être avancées à la lumière des résultats de notre étude. Réaliser des projets TIC de correspondance (courriel, vidéoconférence, présentation, etc.), s'associer avec des musées pour monter une exposition virtuelle des œuvres des élèves, réaliser un journal d'école, écouter RDI junior en classe ou faire du micro-enseignement lors des exposés oraux sont des exemples de projets TIC intéressants et signifiants, demandant de l'entraide, de bonnes stratégies de gestion, de même que des compétences en lecture et en écriture.

D'autre part, une attention particulière pourrait être apportée à la description, lors de recherches futures, des caractéristiques d'une tâche qui favorisent le mieux la qualité de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves. Bien que certains principes soient connus, peu de recherches, à notre connaissance, ont tenté d'offrir aux enseignants des lignes directrices pouvant les aider à piloter de bonnes situations d'apprentissage avec les TIC au primaire, et ce, selon leur degré de compétence. La recherche pourrait également aider ces pédagogues à mieux saisir comment les TIC peuvent contribuer de manière significative au développement des compétences disciplinaires en français, par exemple. D'autres études auraient aussi intérêt à mieux cerner comment un engagement de meilleure qualité observé au cours des activités TIC, tel que l'ont souvent relaté les enseignants de notre groupe de recherche, pourrait être transféré dans d'autres types de tâches moins prisées par les élèves. Finalement, nous souhaiterions le développement d'une échelle de mesure sur l'engagement à la tâche lors d'activités TIC, laquelle pourrait être élaborée dans le même esprit que celle proposée par Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris (2005). Cet instrument pourrait servir à mieux comprendre l'impact de l'utilisation des TIC sur l'engagement à la tâche, mais également envers l'école en général, et ce, tout au long du troisième cycle du primaire. En ce sens, l'utilisation d'un questionnaire spécifique à l'engagement lors de la réalisation de tâches TIC aurait pu nous permettre de valider les propos des enseignants sur les perceptions des élèves. En outre, avoir pris le temps, dans le cadre d'une recherche plus exploratoire, de mesurer l'engagement scolaire des jeunes en général nous a permis de poser un regard plus global sur la pertinence de l'utilisation des TIC à la fin

du primaire. De ce fait, cet article n'avait pas la prétention d'établir des liens de causes à effets entre les perceptions positives des enseignants envers les TIC et l'engagement scolaire en général de leurs élèves. De manière exploratoire, il visait à relater la qualité et l'évolution de l'engagement dans un contexte d'apprentissage par les TIC au 3<sup>e</sup> cycle du primaire.

## 7. Bibliographie

- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research and Development in Education*, 32(3), 131-147.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Archambault, I. (2006). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire : une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. (Thèse de doctorat par articles, Université de Montréal, Montréal).
- Berkold, J., Geis, S., & Kaufman, P. (1998). Subsequent Educational Attainment of High School Dropouts. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement of Inner-City Students During Middle Childhood. Dans C. R. Cooper, C. T. Garcia Coll, W. T. Bartko, H. Davis & C. Chatman (dir.), *Developmental pathways through middle childhood. Rethinking contexts and diversity as resources* (p. 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Pilinscar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The Effects of Poverty on Children. *Future of Children*, 7(2), 55-71.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M., Vezeau, C., Bergeron, J., . . . Roy, N. (2007). Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants *Rapport de recherche présenté dans le cadre du Programme des actions concertées du Fonds de la recherche sur la société et la culture (FQRSC) - Persévérance et réussite scolaire, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)* Montréal: FQRC et MELS.
- Comber, C., Watling, R., Lawson, T., Cavendish, S., McEune, R., & Paterson, F. (2002). *ImpaCT2, Strand 3: Learning at Home and School: Case Studies*, Coventry: DfES/BECTA.
- Condie, R., & Munro, B. (2007). *The impact of ICT in schools - a landscape review school*. Coventry: Quality in Education Centre, University of Strathclyde
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Dans M. Gunnar & L. A. Sroufe (dir.), *Self processes and development. Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23, p. 43-77). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Considine, G., & Zappala, G. (2002). The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia. *Journal of Sociology*, 38(2), 129-148.
- Cox, M. (1997). *The effects of information technology on students' motivation*. London: NCET and King's College.
- CSDM. (2004). *Projet: Organisation des TIC à l'école*. Montréal: Commission Scolaire de Montréal.
- Ellis, M. V. (1999). Repeated measures designs. *Counseling Psychologist*, 27(4), 552-578.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. Dans K. A. Moore & L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 305-321). New-York, NY: Springer Science & Business Media.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research* 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's Competence and Value Beliefs From Childhood Through Adolescence : Growth Trajectories in Two Male-Sex-Typed Domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all the students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.
- Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. (2006). *Engagement vs. disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development*.

- Haymore, J., Ringstaff, C., & Dwyer, D. (1994). Student engagement revisited: Views from technology-rich classrooms. *Apple Classrooms of Tomorrow (ACOT) Research. Apple Classrooms Of Tomorrow* (p. 23). Cupertino, CA: Apple Computer inc.
- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris: De Boeck Université.
- Jarrell, M. G. (2000). *Focusing on focus group use in educational research*. Communication présentée l'Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Bowling Green, KY. Repéré à <http://eric.ed.gov>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *California School Psychologist* 8, 7-27.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research : quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (2e<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Pearson.
- Jonassen, D. H., Carr, C., & Yueh, H.-P. (1998). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends*, 43(2), 24-32.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire: Les TIC feront-elles mouche ? *Vie Pédagogique*, 127, 27-31.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2004). L'étude de cas. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 209-234). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.
- Karsenti, T., Larose, F., & Garnier, Y.-D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.
- Konradt, U., Filip, R., & Hoffmann, S. (2003). Flow Experience and Positive Affect during Hypermedia Learning. *British Journal of Educational Technology*, 34(3), 309-327.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Laferrrière, T., Breuleux, A., & Bracewell, R. (1999). Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire: Rescol, Industrie Canada.
- Levine, T., & Hullett, C. (2002). Eta squared, partial eta squared, and misreporting of effect size in communication research. *Human Communication Research*, 28(4), 612-625.
- MacArthur, C. A., Haynes, J. A., Malouf, D. B., Harris, K. R., & Owings, M. (1990). Computer assisted instruction with learning disabled students: Achievement, engagement, and other factors that influence achievement. *Journal of Educational Computing Research*, 6(3), 311-328.
- Meece, J. (1991). The classroom context and students' motivational goals. Dans M. Maehr & P. Pintrich (dir.), *Advances in Motivation and Achievement* (Vol. 7, p. 261-285). Greenwich, CT: JAI Press.
- MEQ (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (n° 2550373367). Québec: Ministère de l'Éducation.
- MEQ (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire* (n° 2550378865). Québec: Ministère de l'éducation.
- Midgley, C., Maehr, M., Huda, L., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K., . . . Middleton, M. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS). Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Montmarquette, C., & Meunier, M. (2001). *Le système scolaire québécois: État de la situation et éléments de réflexion*. Montréal: Centre Interuniversitaire de Recherche en Analyse des Organisations (CIRANO).
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Dans F. Newmann (dir.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (p. 11-39). New-York, NY: Teachers College Press.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J., & McHugh, G. (2004). The motivational effect of ICT on pupils (p. 80): Department of Educational Research Lancaster University.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. (Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal, Montréal).
- Salomon, G., & Almog, T. (1998). Educational Psychology and Technology: A Matter of Reciprocal Relations. *Teachers College Record*, 100(2), 222-241.
- Savoie Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44(3), 343-355.
- Stake, R. (1996). "The Art of Case Study Research" Book Review. *Canadian Journal of Program Evaluation/La Revue canadienne d'évaluation de programme*, 11(2), 167-169.
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., . . . John, P. (2004). Transforming Teaching and Learning: Embedding ICT into Everyday Classroom Practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413-425.

- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Qc: Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau pédagogique.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : design and methods*. (2nd<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.

**Emmanuel Bernet**, Ph.D., est enseignant au 3e cycle du primaire et formateur à la Commission scolaire de Montréal. Il est titulaire d'un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal sur les TIC et la motivation scolaire en milieux défavorisés. Lors des deux dernières années, il a également oeuvré à titre de Chef de projet en innovation pédagogique au Lycée Français de Shanghai pour y implanter des classes numériques et former les enseignants. Il donne régulièrement des conférences et agit comme consultant en technopédagogie et en gestion de classe dans divers établissements du monde entier.

**Thierry Karsenti**, Ph.D., est titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) en éducation. En plus, d'être professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, il est directeur du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Ses réalisations et innovations technopédagogiques en formations ouvertes ou à distance ont été reconnues tant sur le plan provincial que national. Il se distingue également par la contribution de ses activités de recherche à la qualité de la pédagogie universitaire, particulièrement en Afrique. Ses intérêts de recherche portent également sur la motivation scolaire et les pratiques pédagogiques des enseignants.