

Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec

Serge J. Larivée
Université de Montréal

Pascale Garnier
Université Paris 13

School–family relationships and elementary school teacher training: Comparisons between France and Québec

doi:10.18162/fp.2014.31

Résumé

Un consensus général se dégage quant à l'importance de la collaboration école-famille pour favoriser la réussite scolaire, celle-ci étant reconnue dans les référentiels de compétences des enseignants au primaire, tant en France qu'au Québec. Ce texte présente les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès d'étudiants de 4^e année (n = 55) de baccalauréat en formation des maîtres au Québec (Université de Montréal) et de master 1 (n = 76) en « enseignement du premier degré » en France (Université de Créteil) sur leur formation à travailler avec les parents. Les résultats montrent notamment des intérêts ciblés des étudiants à l'égard de l'implication parentale.

Mots-clés

Formation, compétences des enseignants, relation école-familles, France, Québec

Abstract

It is generally agreed that school–family collaboration is determinant for school success, as stated in teacher competency frameworks for teachers in France and Québec. This article presents the results of a questionnaire administered to 4th-year students (n=55) in an undergraduate teacher training program in Québec (Université de Montréal) and in a 1-year master of education program (n=76) in France (Université de Créteil) to assess how they were trained to work with parents. The results highlight the students' keen interest in parental involvement.

Introduction : l'importance des relations école-famille

D'une manière générale, un consensus se dégage dans la documentation scientifique quant à l'importance de la collaboration école-famille (EF) pour favoriser la réussite scolaire et sociale de l'enfant dès le début de la scolarisation (Bergonnier-Dupuy, 2005; Brougère et Rayna, 2005; Garcia, 2004; Peña, 2000; Rayna, Rubio et Scheu, 2010). C'est entre autres ce qui explique l'omniprésence de cette collaboration dans les discours et les écrits gouvernementaux, professionnels et scientifiques, notamment en France et au Québec. Malgré les effets bénéfiques de la collaboration EF et de l'implication parentale (IP) (voir entre autres Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002), les écoles leur accordent une importance très variable selon les contextes locaux (Kherroubi, 2008). Plusieurs recherches, tant en Europe qu'en Amérique du Nord, mettent en évidence le manque de formation des enseignants sur les relations EF et identifient cette lacune comme un des obstacles à une plus grande collaboration EF (Guerdan, 2005; Organisation de coopération et de développement économiques, 1997; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). Ce constat nous a amenés à formuler les questions de recherche suivantes : quelle est la formation initiale des enseignants sur la collaboration EF? Quelle importance les futurs enseignants lui accordent-ils? Quels sont les types d'implication qu'ils privilégient en général et ceux qu'ils pensent privilégier en début et au cours de leur carrière? À partir d'investigations récentes menées au Québec (Larivée, 2008; Université de Montréal, 2006a, 2006b) et en France (Garnier, 2008, 2010), il nous est apparu pertinent d'étudier de manière comparative la formation offerte aux futurs enseignants pour les préparer à travailler avec les parents. Avant de présenter ces résultats, nous situons les différents contextes de la formation des enseignants en France et au Québec liés à la collaboration EF et à

l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant. Nous exposons ensuite les résultats de nos enquêtes pour finalement jeter un regard critique sur la collaboration EF au Québec et en France.

Collaboration avec les familles et formation des enseignants en France et au Québec

En France

Depuis 2007, la formation des enseignants en France connaît de profondes mutations que l'on peut caractériser par trois changements décisifs. Le premier porte sur le relèvement du niveau du diplôme universitaire nécessaire, la licence au master, pour passer le concours de la fonction publique d'État et devenir enseignant titulaire. Le second consiste en la création de masters spécifiques aux enseignants du premier degré, depuis 2011, qui se substituent à la formation comprenant une année de préparation à ce concours et une année de formation professionnelle en alternance, au sein des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Le troisième porte sur l'hétérogénéité des contenus de ce master universitaire, qui vise à la fois une formation à la recherche et par celle-ci, une formation professionnelle et une préparation à ce concours de recrutement. Si, depuis ces réformes, la formation des enseignants dépend étroitement des universités dans lesquelles elle est mise en place, le rôle de l'État s'exerce directement par la définition du concours de recrutement, mais aussi à travers un référentiel de dix compétences (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2010). Sa première publication, fin 2006, intégrée à un « cahier des charges de la formation des maîtres » (MEN, 2006a), précède de peu cette réforme¹.

Dans ce référentiel commun à l'ensemble des enseignants des écoles (maternelles et élémentaires) et des établissements du secondaire, figure une compétence, la neuvième, intitulée : *Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école* (MEN, 2010). Déclinée en connaissances, capacités et attitudes, elle vise à susciter une implication à la fois personnelle et collective des parents. Elle demande à l'enseignant d'établir un « dialogue constructif » avec les parents, pour les informer des objectifs de son enseignement, de rendre compte de ses évaluations, d'examiner les résultats et les aptitudes des enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier. Elle demande aussi de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs. Cette importance des relations EF dans la formation des enseignants va de pair avec la reconnaissance croissante de « *la place et le rôle des parents dans l'école* », pour reprendre l'intitulé d'une circulaire du ministère de l'Éducation nationale (2006b). En effet, historiquement, le système scolaire français s'est construit en rupture institutionnelle forte avec les familles, à travers une définition républicaine de la citoyenneté (Kherroubi, 2008). Si la France ne possède pas de culture de la coopération avec les parents, des transformations favorisant leur implication dans l'école, en leur accordant de nouveaux droits et une plus grande liberté de choix, sont en cours.

1 Notons que, depuis notre travail d'enquête, une nouvelle réforme de la formation des enseignants a été engagée en 2012, s'accompagnant de la nouvelle publication d'un « Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013) qui conserve l'architecture des référentiels précédents, notamment pour ce qui concerne la compétence « coopérer avec les parents d'élèves ».

Ces nouvelles injonctions institutionnelles ne sont pas encore pleinement mises en œuvre dans les établissements scolaires et dans le cadre des nouveaux masters pour la formation des enseignants. Dans ce domaine, la multiplicité des attentes et la durée de cette formation conduisent à donner une place réduite à la collaboration EF. C'est le cas des contenus du master pour l'enseignement dans le premier degré, proposé à l'Université Paris-Est Créteil, sous la forme d'un cours magistral et de deux ou trois travaux dirigés, qui sont intégrés dans un module consacré au travail en partenariat (IUFM Créteil, 2010)². De la même manière que pour les autres enseignements, il n'est pas fait de distinction entre l'école maternelle et l'école élémentaire et la spécificité d'une éducation de la petite enfance est rarement développée. Le cadre des stages peut permettre de développer des compétences dans ce domaine, mais outre les contraintes organisationnelles et les contextes scolaires très variables, il n'est pas prévu d'en faire un objet spécifique de formation. On peut dire qu'ils permettent de faire l'expérience des relations avec les parents, sans faire pour autant l'objet d'une formation professionnelle. Le décalage entre le prescrit et le réel, toujours à l'œuvre en matière de politique scolaire, se conjugue ici à l'importance des transformations demandées récemment tant à la formation qu'aux écoles.

Au Québec

La formation initiale des enseignants au Québec se réalise dans des filières différentes selon cinq programmes distincts : éducation préscolaire et enseignement primaire; enseignement au secondaire; enseignement en adaptation scolaire; enseignement en français langue seconde; enseignement en éducation physique et à la santé. En ce qui concerne la formation des enseignants à la collaboration EF, plusieurs modifications ont été apportées à ces programmes depuis la dernière réforme de l'éducation (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 1997). Les nouvelles dispositions prévues par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport visent le développement de 12 compétences professionnelles (MEQ, 2001) sur une période de quatre années (un minimum de 120 crédits de cours théoriques et 700 heures de stage). La collaboration EF y occupe une place plus importante qu'auparavant, une compétence du nouveau référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001) portant spécifiquement sur la coopération entre enseignants, parents et autres professionnels. Dans le cadre de cette réforme, le rôle des parents a aussi été revu au plan législatif, notamment en leur accordant une plus grande place au plan décisionnel au sein des conseils d'établissement (Gouvernement du Québec, 1997) afin de favoriser leur implication et la coopération avec les enseignants.

Malgré la présence d'une compétence portant sur les relations avec les parents (compétence 9), intitulée *Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école* (MEQ, 2001), une recension des cours dispensés au programme de BÉPEP de l'Université de Montréal montre qu'aucun ne traite strictement de ce sujet³. La collaboration EF n'est abordée que partiellement à l'intérieur de quatre cours ayant des thématiques plus larges, les étudiants étant ensuite appelés à mettre en pratique dans les stages les compétences développées dans les cours dits « théoriques ». Cependant, certaines limites organisationnelles (période de l'année,

2 En l'état actuel de la réforme, il n'est pas possible de savoir si ce traitement de la question de la collaboration EF est identique dans l'ensemble des nouveaux masters proposés en France. Il semble toutefois que le référentiel de compétences et la nouvelle définition du concours de recrutement soient des facteurs incitant à cette prise en compte.

3 La situation était sensiblement la même dans les autres universités québécoises qui dispensent ce programme lors de la réalisation de la recension (Larivée, 2008).

durée du stage, etc.) et conjoncturelles (connaissance du milieu, pratiques de l'enseignant formateur, etc.) nuisent ou empêchent l'actualisation de cette compétence en stage. Ces contraintes ne sont pas spécifiques à l'Université de Montréal, elles varient d'un établissement de formation universitaire à l'autre selon les réalités propres à chacun.

Depuis plusieurs années, l'Université de Montréal procède à un sondage annuel auprès de l'ensemble des étudiants de la Faculté des sciences de l'éducation, notamment ceux du BÉPEP, pour évaluer ses programmes. Ces résultats sont satisfaisants pour l'ensemble de la formation et s'avèrent encore meilleurs lorsqu'il s'agit de l'opinion à l'égard de la formation pratique. Cependant, un aspect est continuellement identifié comme étant à améliorer : le développement des compétences sur les relations avec les parents. Depuis les modifications apportées au programme, on aurait pu supposer que l'obligation de développer la compétence 9 du référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001) aurait contribué à l'amélioration de cet aspect, pourtant ce ne semble pas être le cas. Ce constat répétitif conjugué à la recension des écrits sur le sujet nous a donc menés à nous interroger sur la préparation des futurs enseignants au préscolaire et au primaire à la collaboration EF.

Éléments de convergence

Au regard des éléments présentés précédemment, nous pouvons souligner quelques éléments de convergence entre la France et le Québec à l'égard de la formation à la collaboration école-famille des futurs enseignants. Malgré des traditions éducatives différentes (nous y reviendrons plus loin), les réformes récemment engagées vont dans le même sens : développement d'une logique de la formation des enseignants par compétences (en 2001 au Québec et en 2006 en France) et intégration de la thématique école-famille dans les compétences professionnelles attendues des enseignants. Ces transformations semblent toucher d'autres pays occidentaux et participer d'un même mouvement, avec des ampleurs et des vitesses différentes, de convergence des politiques éducatives nationales (Van Zanten, 2004). Outre l'importance du contexte mondial, c'est, en particulier, le poids croissant des évaluations comparatives et d'une expertise internationale qui paraît à la fois accompagner et justifier le nécessaire changement des systèmes éducatifs nationaux. Ainsi, l'implication des parents est largement valorisée dans le domaine de l'éducation de la petite enfance (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006), en même temps que la formation des enseignants et la participation des parents sont présentées dans de multiples rapports d'expertise comme des facteurs clés d'équité et de performance d'une « économie de la connaissance » (OECD, 2009).

Relevons un autre point de convergence entre la France et le Québec : la faible place donnée à la collaboration EF dans les enseignements de la formation initiale (deux à trois cours) qui va de pair avec une faible place donnée à l'éducation préscolaire et sa complète homogénéisation avec celle pour l'école élémentaire; ce qui entraîne aussi une faible importance accordée à la collaboration EF dès l'entrée à l'école. Ce constat témoigne sans doute des difficiles arbitrages entre les différents contenus d'une formation des enseignants et les priorités de leur hiérarchisation. En effet, quel que soit son contexte national, une telle formation doit conjuguer de multiples savoirs, savoir-faire et savoir-être : les uns relatifs à la connaissance des savoirs enseignés dans l'école et à leur élaboration didactique; les autres relatifs à leur mise en œuvre dans les classes et à la compréhension de leurs enjeux. Dans le cadre de la formation initiale, la collaboration EF paraît moins urgente que d'autres objets de formation directement relatifs au travail de l'enseignant avec les élèves dans la classe.

Enfin, un troisième point de convergence porte sur les contenus et les modalités de cette formation à la collaboration EF : elle fait l'objet d'interventions sous forme de cours à l'université, donnant lieu pour l'essentiel à une transmission de connaissances sur son cadre institutionnel, ses enjeux, les « bonnes pratiques » et les attitudes qu'il importe de mettre en valeur. Ces cours sont indépendants des stages réalisés dans les écoles par les futurs enseignants. C'est donc à ces derniers qu'il revient de mettre en rapport ces deux moments de leur formation, soit en quelque sorte, la « théorie » d'un côté et la « pratique » de l'autre.

Les objectifs de l'enquête

Dans cette enquête, il apparaissait important de tenter de cerner davantage, d'une part, les aspects des relations école-famille ou enseignant-parent qui ont été abordés au cours de la formation des futurs enseignants et, d'autre part, les aspects des relations école-famille qui sont pris en considération au cours de la carrière. Les objectifs suivants étaient visés :

1. identifier les sujets des relations école-famille pour lesquels les futurs enseignants ont été initiés au cours de leur formation;
2. identifier les types d'implication parentale pour lesquels les futurs enseignants auraient souhaité être initiés au cours de leur formation;
3. identifier le degré d'importance que les futurs enseignants pensent accorder aux différents types d'implication parentale au cours de leur carrière;
4. comparer les résultats de l'enquête des deux échantillons d'étudiants (québécois et français).

Méthodologie

Comme mentionné antérieurement, les deux collectes de données ont été réalisées dans des contextes distincts. Nous présentons maintenant les aspects méthodologiques de cette enquête comparative, soit les objectifs, les participants, l'instrument de collecte de données et le cadre d'analyse.

Les participants

En ce qui concerne l'échantillon québécois, il s'agit de futurs enseignants terminant leur dernière (4^e) année de formation au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (BÉPEP) à l'Université de Montréal. La collecte des données s'est réalisée au cours de la session d'hiver 2007, soit au mois d'avril qui constituait la fin de leur formation initiale. Les étudiants ont ainsi été invités à répondre à un questionnaire d'enquête électronique accessible via Internet. Cette modalité a été privilégiée pour rejoindre plus facilement ces étudiants qui sont peu présents à l'Université à cette période de l'année en raison de la réalisation de leur dernier stage intensif (février à avril). Sur les 153 étudiants contactés, 55 (35,9 %) ont répondu au questionnaire. Il s'agit principalement d'étudiantes (67,3 %) ayant un âge moyen de 24 ans.

En ce qui concerne l'échantillon français, il s'agit d'étudiants en première année de master « enseignement du premier degré » (qui correspond à une 4^e année d'université au Québec) de l'IUFM, au sein de l'Université Paris-Est Créteil. Bien que seule une petite minorité d'étudiants possède une licence en sciences de l'éducation et que, pour la quasi-totalité, il s'agisse d'une première année de formation spécifique au métier d'enseignant du primaire, contrairement aux étudiants québécois au BÉPEP, ces deux échantillons sont relativement comparables étant donné le niveau d'études universitaires et les orientations professionnelles des étudiants. La collecte des données auprès des 165 étudiants inscrits a été réalisée en mars 2011. Soixante-seize (76) étudiants ont accepté de répondre au questionnaire d'enquête à l'issue de cours en présentiel.

L'instrument de collecte de données

Pour la collecte de données, un même questionnaire a été utilisé; il comprend huit questions portant sur la préparation des futurs enseignants aux relations école-famille dans le cadre de leur formation. La première question porte sur l'importance des relations enseignants-parents (échelle de type Likert à cinq niveaux). La deuxième (question fermée) et la troisième (question ouverte) concernent leur formation dans ce domaine, la quantité et le contenu des cours. La quatrième (question ouverte) porte sur leur représentation de ce qu'implique cette compétence à coopérer avec les parents pour un enseignant en exercice. Pour les quatre autres questions (questions 5 à 8), les répondants devaient juger les six différentes activités d'implication parentale sur une échelle de type Likert à 5 niveaux : d'importance (de 1-pas important à 5-très important), de priorité (de 1-pas prioritaire à 5-très prioritaire) ou de pertinence (de 1-pas pertinent à 5-très pertinent). Les six catégories d'activités à juger définissant l'IP sont reprises du modèle d'Epstein (2001) : 1) les responsabilités parentales; 2) la communication entre l'école et la famille; 3) les activités de bénévolat; 4) l'encadrement de l'enfant à la maison (devoirs, discipline, etc.); 5) la participation aux prises de décision et au fonctionnement de l'école; 6) les liens avec la communauté. Sûrement l'un des plus répertoriés dans la littérature scientifique, ce modèle reconnaît trois principaux lieux d'implication pour le parent (maison, école, communauté) et met en évidence la possibilité pour le parent d'intervenir auprès de son enfant (perspective individuelle) ou de plusieurs élèves (perspective collective). Le choix de ce modèle pouvait donc faire émerger des positions différentes des futurs enseignants, liées aux contextes éducatifs nationaux. En outre, le questionnaire demande aux futurs enseignants de situer l'importance de ces six catégories d'activité en regard des quatre perspectives temporelles suivantes : pour la profession en général, dans la formation initiale, lors des cinq premières années d'exercice, durant l'ensemble de la carrière professionnelle.

Cadre d'analyse

L'analyse des données a permis de dresser un portrait de la situation « vécue » et celle « attendue » des étudiants quant aux relations école-famille, soit en termes de préparation durant leur formation et d'anticipation de leurs actions futures durant leur carrière. Pour ce faire, nous avons d'abord procédé à une analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes. Cette analyse consistait à identifier les passages significatifs et à les classer selon des unités de sens, ce qui nous a permis de mettre en évidence les différents thèmes du discours des participants (Mucchielli, 2006). Puis, pour l'échelle de type Likert, nous avons calculé la moyenne des réponses pour chacune des questions. Nous les avons

ensuite classées en trois catégories : peu ou pas important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 2 et moins); moyennement important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 2,1 à 3,9); assez ou très important, prioritaire ou pertinent (moyenne de 4 et plus).

Présentation des résultats

Pour mettre en valeur les résultats tant de manière spécifique que comparative, nous présentons les résultats pour chacune des questions.

D'une manière générale (question 1), les étudiants québécois (3,82/5) considèrent les relations entre enseignants et parents comme étant plus pertinentes que les étudiants français (3,44/5). Les premiers affirment avoir suivi, durant leur formation, de deux à trois cours ayant contribué à les initier à la collaboration EF (question 2). Selon les cours et les professeurs ou chargés de cours qui les ont donnés, plusieurs notions liées à la collaboration avec les parents ont été abordées : les caractéristiques des parents, la communication, les avantages de la collaboration, les différentes façons d'impliquer les parents et les conditions de réussite (question 3). Les réponses des étudiants français font état d'un cours portant spécifiquement sur les relations EF, mais aussi du stage obligatoire dans les écoles au cours duquel ils ont été confrontés à ces questions. Leur connaissance de la collaboration EF est généralement faible (question 3), car elle reste tributaire des types de cursus universitaire réalisé avant le master, notamment selon qu'il s'agit ou non d'études en sciences de l'éducation. Jouent aussi leurs expériences personnelles dans le milieu scolaire ou périscolaire (en tant qu'animateur, assistant d'éducation, auxiliaire de vie scolaire...), ou encore en tant que parent d'élève eux-mêmes.

À propos de ce qu'implique pour un enseignant en exercice la coopération avec les parents (la question reprenait le libellé de la compétence 9 des référentiels respectifs; MEN, 2010; MEQ, 2001), les étudiants québécois identifient principalement les réponses suivantes (question 4) : établir de bonnes relations avec les parents et autres acteurs; faire participer ou impliquer les parents; travailler en équipe (en collaboration, coopération...) avec les parents, les autres collègues et les autres personnes ressources; communiquer et informer les parents, être ouvert sur la communauté et ses ressources, etc. dans l'optique du meilleur développement ou de la réussite scolaire de l'élève. Ils précisent cependant que les cours suivis durant leur formation les ont peu aidés à développer cette compétence, à l'exception des stages. Les réponses des étudiants français (question 4) soulignent l'importance de bonnes relations entre parents et enseignants (dialogue, écoute, compréhension, respect, disponibilité, confiance, ouverture...), pour la cohérence de leurs interventions éducatives, leur connaissance des enfants, l'intégration dans l'école. L'implication des parents dans le suivi et la réussite scolaire, l'appui et le soutien qu'ils peuvent apporter à l'enseignant vis-à-vis des élèves, notamment ceux qui sont en difficulté, sont aussi valorisés.

Les résultats portent ensuite sur les six catégories d'activité d'IP et leur perspective temporelle (questions 5 à 8, cf. tableau 1)

Interrogés sur le niveau de pertinence des six types d'implication dans la profession (question 5), les étudiants québécois les estiment assez pertinents (4,07) : trois types d'activités sont moyennement importants (bénévolat, comités à l'école et communauté) et trois assez ou très pertinents (compétences parentales, communication et encadrement à la maison). Les étudiants français, pour leur part, considèrent globalement les six types d'implication moyennement importants (3,63) : seulement la communication et l'encadrement à la maison sont assez ou très pertinents.

Quant à la priorité d'intégrer ces six types d'activités dans la formation initiale (question 6), l'ensemble des répondants québécois et français ont une position plus nuancée. Ils affichent une moyenne globale plus faible que pour leur pertinence du point de vue de la profession (respectivement 3,63 et 3,02). Les étudiants québécois identifient deux types d'activités comme étant assez ou très prioritaires (la communication et l'encadrement à la maison), les autres étant considérés comme étant moyennement prioritaires, tandis que les étudiants français considèrent les six types d'activités comme étant moyennement prioritaires (moyenne allant de 2,51 à 3,40).

Les résultats de la question 7 à propos du degré d'importance que les répondants pensent accorder aux six types d'activités au cours de leurs cinq premières années d'enseignement sont similaires à ceux de la question 6. La moyenne globale montre une importance moyenne (3,67 pour les Québécois et 3,48 pour les Français), seule la communication ayant été identifiée comme étant assez ou très importante par les étudiants québécois (4,59).

Enfin, lorsque l'importance de ces types d'activités est considérée dans une perspective plus grande telle au cours de la carrière (question 8), la moyenne globale augmente légèrement (3,92 pour les Québécois, 3,64 pour les Français). Les résultats sont presque identiques à ceux de la question 5 sur la pertinence des types d'activités pour la profession.

Tableau 1

Degré de pertinence, de priorité et d'importance de l'implication parentale dans la formation des futurs enseignants

Questions		a) Compétences parentales b) Communication c) Bénévolat d) Encadrement à la maison e) Comités à l'école f) Communauté	TOTAL Classement des items (rang)
5. Pouvez-vous identifier la pertinence que vous accordez à ces sujets pour votre profession?	UdeM UPEC DS	4,14 4,59 3,89 4,27 3,84 3,73 3,46 4,13 3,10 4,04 3,54 3,56 0,68 0,46 0,79 0,23 0,30 0,17	4,07 (1) 3,63 (2) 0,44
6. Pouvez-vous identifier le niveau de priorité des sujets à être intégré dans la formation initiale des maîtres?	UdeM UPEC DS	3,87 4,37 3,11 4,08 3,24 3,16 3,25 3,48 2,59 3,40 2,51 2,89 0,62 0,89 0,52 0,68 0,73 0,27	3,63 (4) 3,02 (4) 0,61
7. Pouvez-vous identifier le degré d'importance que vous pensez accorder aux divers sujets au cours de vos cinq premières années d'enseignement?	UdeM UPEC DS	3,89 4,59 3,54 3,86 3,11 3,05 3,42 3,95 2,88 3,92 3,23 3,50 0,47 0,64 0,66 -0,06 0,12 0,45	3,67 (3) 3,48 (3) 0,19
8. Pouvez-vous identifier le degré d'importance que vous pensez accorder aux divers sujets au cours de votre carrière?	UdeM UPEC DS	4,22 4,57 3,73 4,16 3,41 3,43 3,37 4,10 3,38 4,00 3,40 3,60 0,85 0,47 0,35 0,16 0,01 0,17	3,92 (2) 3,64 (1) 0,28
Moyenne et classement des items (rang)	UdeM UPEC DS	4,03 4,53 3,56 4,09 3,40 3,34 (3) (1) (4) (2) (5) (6) 3,37 3,91 2,98 3,84 3,17 3,38 (4) (1) (6) (2) (5) (3) 0,66 0,62 0,58 0,25 0,23 0,04	3,82 3,44 0,38

Légende : UdeM : Université de Montréal; UPEC : Université Paris-Est Créteil; DS : différences de score entre les items UdeM vs UPEC, chiffrés sur une échelle de Likert de 1 (pas important) à 5 (très important).

Un regard comparatif et critique sur la formation des futurs enseignants à la collaboration école-famille au Québec et en France

On doit d'emblée souligner un effet d'imposition de problématique qu'amène ce type d'enquête par questionnaire, dans la mesure où les réponses des enquêtés sont préétablies par les catégories du questionnaire et leurs implicites. Pour de futurs enseignants interrogés dans le cadre de leur formation, il semble en effet difficile de répondre que la collaboration avec les familles n'est pas importante, ou que tel domaine d'activités est peu pertinent, et ce, quelle que soit l'échelle temporelle envisagée. De fait, pas un seul des items du questionnaire n'a un score inférieur à 2,5/5. En se focalisant sur ce seul aspect de la professionnalité des enseignants du primaire, cette investigation conduit sans doute à majorer ce type de préoccupation des étudiants. On peut donc penser qu'un questionnaire faisant figurer les différentes dimensions du métier permettrait de mieux situer la collaboration EF dans la hiérarchie des préoccupations des futurs enseignants. *A fortiori*, on peut supposer qu'une investigation de leurs pratiques lors des stages en responsabilité dans les écoles donnerait des résultats plus contrastés. Si sur la quasi-totalité des items les résultats montrent que les étudiants de l'Université de Créteil accordent légèrement moins d'importance, de priorité et de pertinence aux six types d'activités d'implication parentale que les étudiants de l'Université de Montréal, ces résultats peuvent être liés au mode de passation du questionnaire. Il n'est pas exclu, en effet, qu'administré en présentiel, le questionnaire demande moins de « volontariat » à Créteil qu'à Montréal, où la démarche favoriserait des étudiants plus mobilisés sur cette thématique.

Malgré ces limites, notre investigation fait apparaître d'une part des positionnements partagés entre les étudiants québécois et français dont on peut faire l'hypothèse qu'ils répondent à des contraintes communes de situation qui sont celles d'enseignants en formation initiale. Elles traduisent d'une manière générale la « structure cellulaire » du travail enseignant, un enseignant pour une classe, qui est commune aux formes de scolarisation des élèves (Tardif et Lessard, 1999). Les résultats montrent des nuances qui renverraient à une intégration plus récente de la thématique EF dans la formation initiale des enseignants à Créteil, et d'une manière générale dans la culture de métier des enseignants et l'institution scolaire française, contrastant avec le système éducatif québécois.

Une priorité partagée pour la collaboration EF : le travail individuel avec les parents

Les deux catégories d'étudiants affichent une centration forte sur deux types d'activités qui concernent plus directement le rendement de l'élève et son fonctionnement en classe : la communication avec les parents et l'encadrement du travail scolaire à la maison. Ce constat n'est guère surprenant et corrobore les écrits de plusieurs auteurs qui ont montré que les enseignants sont davantage intéressés et préoccupés par le travail en classe auprès de leurs élèves et les aspects qui en découlent directement que par les autres aspects plus externes à leur travail quotidien, tels le bénévolat, les comités de travail ou les liens avec la communauté (Tardif et Lessard, 1999). Les priorités des enseignants, *a fortiori* s'ils sont débutants, s'organisent autour du travail dans la classe (gestion du temps, des contenus d'enseignement, suivi des apprentissages, etc.), des relations avec les élèves, et secondairement des relations de travail avec les collègues, la direction, le personnel de la commission scolaire, les intervenants, etc. (Garnier, 2012).

Avec cette priorité accordée aux aspects individuels de la collaboration EF, l'intérêt peu élevé de l'ensemble des répondants pour la représentation institutionnelle des parents d'élèves à Créteil et à Montréal est peu surprenant. En effet, bien que les formes de représentation et de participation des parents d'élèves en France et au Québec soient légèrement différentes malgré leurs structures similaires, il s'agit d'une responsabilité qui relève davantage du politique que du pédagogique. Celui-ci est bien la préoccupation prioritaire des futurs enseignants, même si en France, le référentiel de compétences indique explicitement que « le professeur connaît le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves » (MEN, 2010), dans la mesure où celles-ci ont une influence aussi bien au niveau local qu'au niveau national (Gombert, 2008).

Enfin, en même temps que l'ordre des priorités semble s'organiser spatialement par cercles concentriques, allant de la classe, à l'école, puis son environnement local (les parents, la communauté), elle s'organise selon une dynamique temporelle. En France comme au Québec, la thématique de la collaboration EF est plus importante en ce qui concerne le moyen et le long terme, qu'en ce qui concerne les attentes pour la formation initiale. Cela traduit à nos yeux une hiérarchie des préoccupations des futurs enseignants, comme si la maîtrise de ce qui se passe dans la classe était une sorte de préalable ou de condition nécessaire à l'investissement dans une action collective qui déborde le cadre de la classe. Mais, c'est aussi sur cette moindre importance donnée à l'intégration de cette thématique dans la formation initiale que les écarts entre les étudiants français et québécois apparaissent les plus forts, que l'on peut mettre en rapport avec des systèmes éducatifs de tradition différente.

L'influence de traditions éducatives différentes

Des différences apparaissent entre les deux échantillons sur les éléments externes que sont la famille et la communauté. En effet, les étudiants de l'Université de Créteil montrent globalement plus d'intérêt que ceux de l'Université de Montréal pour les liens avec la communauté locale alors que c'est l'inverse pour les activités de bénévolat. Les différences dans le mode de gestion en place dans chacun des systèmes scolaires, en particulier le fait que le système français soit très centralisé et hiérarchisé (top-down), mais qu'en même temps les villes ou les municipalités y jouent un rôle important (Van Zanten, 2004), pourraient expliquer ces résultats.

Le système français qui est fondé sur la rupture entre éducation familiale et éducation scolaire repose sur une forte centralisation et une « ouverture » aux parents principalement organisée par l'institution et pour celle-ci. Ce qui conduit ces derniers à jouer un rôle de pression à l'extérieur de l'école, les activités de bénévolat étant peu reconnues comme une contribution importante à l'implication des parents d'un point de vue scolaire (Kherroubi, 2008). Ce faisant, même si le mode de gestion privilégié au Québec est plus décentralisé et que les parents sont davantage invités à s'impliquer dans l'école qu'en France, il demeure que les enseignants québécois adoptent des pratiques collaboratives diversifiées, mais relativement traditionnelles (Claes et Comeau, 1996). Ils ont aussi des réticences à impliquer davantage les parents dans l'école, notamment parce qu'ils craignent de manquer de temps, d'être jugés ou de voir leurs décisions remises en question (Larivée, 2010). Nonobstant ces écarts dans leurs traditions et pratiques éducatives respectives, il faut retenir que les modifications apportées visent un même but : celui d'augmenter et d'améliorer les relations collaboratives entre l'école, les familles et la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Conclusion

Outre la France et le Québec, plusieurs pays ont récemment apporté des changements importants à leur système d'éducation, notamment en ce qui concerne les relations école-famille. Pourtant, derrière ce qui apparaît comme une volonté d'accorder une plus grande place aux parents dans le système scolaire, on a pu mettre en évidence des significations différentes qui sont liées aux traditions des systèmes éducatifs nationaux, mais aussi des freins qui sont liés d'une manière générale aux préoccupations inhérentes à la structure cellulaire du travail enseignant.

Compte tenu des positionnements des futurs enseignants, notre investigation permet d'ouvrir le questionnement sur le type de formation des enseignants à mettre en place pour développer les collaborations EF. D'abord, elle demande de distinguer les connaissances relatives à la thématique nécessaires au développement de compétences professionnelles en situation (Rey, 2006). Puis, il importe pour l'enseignant d'adapter ses pratiques collaboratives au contexte, aux besoins, à ses capacités, à ses limites, à ses responsabilités, etc. selon le type de soutien dont il peut bénéficier. Il faut également mettre l'accent sur le caractère collectif de la collaboration entre les enseignants, les parents et la communauté locale afin de favoriser des formes d'analyse de pratique collective, au lieu de réduire la collaboration à ses dimensions individuelles.

Enfin, on voit bien que la formation est une condition nécessaire, mais pas suffisante au développement de la collaboration EF. Il faut donc considérer la collaboration EF comme un bien en soi, une finalité démocratique à part entière, plutôt que seulement comme un moyen de mobiliser les parents pour améliorer les résultats scolaires de leur enfant.

Références

- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF151_1.pdf
- Brougère, G. et Rayna, S. (2005). Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre *parents et professionnels*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85. doi:10.7202/005075ar
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433. doi:10.7202/012675ar
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315. doi:10.1177/0042085904263205
- Garnier, P. (2008). Partenariat et réseaux éducatifs. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 515-517). Paris : Presses universitaires de France.
- Garnier, P. (2010). Co-éduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. Dans S. Rayna, M. N. Rubio, H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (p. 119-126). Paris : Eres.
- Garnier, P. (2012). Collaborer avec les parents : une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires? *Recherche et formation*, 69, 35-50.

- Gombert, P. (2008). Les associations de parents d'élèves en France. *Revue française de pédagogie*, 162, 59-66. Repéré à <http://rfp.revues.org/780>
- Gouvernement du Québec. (1997). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, QC : Auteur.
- Guerdan, V. (2005). La formation des enseignants au partenariat avec les familles : quel avenir? Dans E. Palacio-Quintin, J.-M. Bouchard et B. Terrisse (dir.), *Questions d'éducation familiale* (p. 313-329). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- IUFM Créteil. (2010). *Master Enseignement au premier degré*. Créteil, France : Université Paris-Est.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Eres/Fondation de France.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 35-46). Montréal, QC : CEC.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006a). *Cahier des charges de la formation des maîtres en Institut universitaire de formation des maîtres*. Arrêté du 19 décembre 2006. BO n° 1, 4 janvier 2007. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2006b). *La place et le rôle des parents dans l'école*. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/47/0/3470.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale. (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Arrêté du 12 mai 2010, BO n° 29 du 22 juillet 2010. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/cid52615/menh1011260c.html>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1^{er} juillet 2013, BO n° 30 du 25 juillet 2013. Repéré à http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-l'enseignement-les-orientations-les-competences-professionnelles/>
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu. Des documents et des communications* (9^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Éditions OCDE.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54. doi:10.1080/00220670009598741
- Rayna, S., Rubio, M. N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités inconciliables? Dans Y. Lenoir et M. H. Bouillier-Duclot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 83-108). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M. et Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education. Repéré à <http://www.hfrp.org/content/download/1145/48650/file/skills.pdf>
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Université de Montréal. (2006a). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 1^{re}, 2^e et 3^e années*. Montréal, QC : Auteur.
- Université de Montréal. (2006b). *Résultats du questionnaire d'enquête auprès des étudiants et des étudiantes de la formation initiale des maîtres 2006, 4^e année*. Montréal, QC : Auteur.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2014.31>