

L'ÉCOLE ET LA FAMILLE : LEURS INFLUENCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT. DES RESULTATS DE LA RECHERCHE LONGITUDINALE « GRANDIR EN L'AN 2000 »

Les résultats de la recherche longitudinale « Grandir en l'an 2000 »

La recherche « Grandir en l'an 2000 »

Les finalités de la recherche

L'objectif initial de l'étude est d'identifier quelles expériences sont propices à un développement optimal de l'individu et, inversement, quelles sont les expériences préjudiciables à son épanouissement. L'étude « Grandir en l'an 2000 » prend en compte non seulement les environnements auxquels l'individu en développement participe activement (microsystèmes tels que la famille, le milieu d'accueil, la classe, etc.), mais aussi les relations entre ces différents microsystèmes, ainsi qu'entre ces microsystèmes et les exosystèmes, c'est-à-dire les environnements auxquels il ne participe pas directement, mais dont les caractéristiques et les événements qui s'y produisent l'influencent.

C'est l'explication des différents parcours scolaires et sociaux qui est au centre des analyses. Celles-ci visent à identifier les variables et expériences éducatives qui exercent l'influence la plus déterminante dans la réalisation des potentialités de l'enfant.

La littérature s'accorde pour considérer que c'est à partir d'une constellation de variables et non de facteurs isolés que l'on peut tenter d'expliquer le développement d'un individu. Les variables peuvent entretenir différents types de relations qui vont moduler l'effet de chacune d'entre elles. Certaines variables peuvent entretenir des relations de compensation, les effets négatifs d'une variable étant contrecarrés par les effets d'une autre. L'effet inverse peut se produire : certaines combinaisons de variables peuvent aboutir à l'amplification des effets de l'une d'entre elles. On peut par exemple se demander si l'influence du milieu familial est irrémédiable, si l'école ou une autre institution voire une personne peut enrayer un processus de marginalisation qui s'amorce.

La méthodologie de la recherche

La recherche « Grandir en l'an 2000 » centre ses intérêts de recherche sur trois domaines distincts : la motivation scolaire, les compétences en lecture et les pratiques éducatives familiales.

Trois types d'indicateurs sont observés au sein de la recherche : le premier a trait à la famille, le deuxième à l'école et le dernier à l'enfant. Des recueils d'informations sont réalisés au sein des deux environnements éducatifs de l'enfant – l'école et la famille. Un corpus dense de données a ainsi été récolté depuis la

naissance des enfants. Les prises de mesures se poursuivront jusqu'à ce que les jeunes de la recherche aient 20 ans.

Les objectifs du présent document

Dans le présent travail, nous cherchons à mettre en évidence les apports respectifs et conjugués de la famille et de l'école sur le développement global de l'enfant.

Ce n'est donc qu'au terme d'un tri sévère, et au prix d'une extrême simplification que la synthèse présentée ci-dessous a été dressée. Parmi la masse des résultats, le choix s'est opéré en privilégiant d'une part les éléments que seule une recherche de type longitudinal permettait de mettre en évidence (les transitions, les relations diachroniques), d'autre part les relations entre les deux dimensions étudiées dans la recherche - motivation et compétences en lecture - et les pratiques pédagogiques (en famille ou à l'école) susceptibles de les influencer positivement.

Zoom sur la dynamique motivationnelle¹

Nul ne doute que la motivation constitue une composante essentielle de la réussite scolaire. La littérature de recherche a depuis longtemps mis en évidence les liens étroits qui les lient l'une à l'autre, même s'il est impossible de déterminer si une forte motivation est la cause ou la conséquence d'une bonne réussite scolaire. Les travaux menés dans la recherche Grandir viennent confirmer l'importance de ces liens, en particulier l'importance des composantes que constituent le sentiment d'auto-efficacité, la perception de la contrôlabilité des tâches et la poursuite de buts d'apprentissage.

Des relations significatives et positives sont observées entre les performances scolaires et le sentiment d'auto-efficacité, la poursuite de buts d'apprentissage, le fait

¹ La motivation est un phénomène complexe, multidimensionnel, qui ne peut s'observer directement. Différentes dimensions composant la dynamique motivationnelle, investiguées dans le cadre de la recherche « Grandir en l'an 2000 », sont définies ci-dessous.

Sentiment d'auto-efficacité ou perception de ses compétences

Cette composante renvoie au fait que, pour s'engager dans une tâche, il faut se sentir capable de la mener à son terme.

Perception de la contrôlabilité des tâches

Face à un résultat (réussite ou échec), l'élève peut lui attribuer des causes qui sont de son propre ressort (causes contrôlables) ou qui lui échappent totalement (causes incontrôlables). On conçoit aisément que si l'enfant perçoit ses échecs comme étant la résultante d'un manque de don, de chance ou de l'animosité du professeur à son égard (causes incontrôlables), il aura tendance à agir bien différemment que s'il les attribue à son manque d'étude ou au fait qu'il avait employé une mauvaise stratégie pour étudier la matière (causes contrôlables).

Buts d'apprentissage (orientés sur la tâche) ou de performance (orientés sur soi-même)

Dans le premier cas, le but de l'élève est d'acquérir de nouveaux savoirs. Dans le second, l'objectif de l'enfant est de se montrer compétent vis-à-vis des autres (être le meilleur, obtenir des récompenses,...).

Perception d'une finalité formative ou normative de l'évaluation

La première finalité a pour rôle d'aider les enfants à progresser dans leurs apprentissages. La seconde a un rôle de sanction, elle vise à classer les élèves via des notes.

Perception de l'utilité de l'école

Il s'agit des conceptions que l'enfant se fait de l'école et de son utilité (immédiate ou future).

Anxiété en situation d'évaluation

Ce concept a trait aux symptômes de stress que l'enfant peut éprouver face à une interrogation ou un examen. Il peut ressentir des manifestations physiques (tremblements, battements de cœur,...) ou être envahi par des pensées interférentes (interrogations sur la note qui sera obtenue et ses conséquences, par exemple).

de percevoir l'évaluation comme formative, l'utilité perçue de l'école. Le lien avec les attributions contrôlables, de manière assez surprenante, est faible.

Le lien est par contre négatif entre les performances et l'anxiété, la poursuite de buts de performance et la perception de l'évaluation comme jugement normatif, et enfin l'attribution à des causes non contrôlables, dont le rôle négatif apparaît clairement.

Ainsi, il est clairement établi que les performances sont positivement influencées par la motivation scolaire de l'enfant et plus particulièrement par son sentiment d'auto-efficacité, sa poursuite de buts d'apprentissage, le fait de percevoir l'évaluation comme formative et l'utilité perçue de l'école. Par ailleurs, pour accroître la réussite scolaire des élèves, il est important de veiller à diminuer leur anxiété en situation d'évaluation. Enfin, notons encore que lorsque les élèves n'ont pas le sentiment de contrôler eux-mêmes les causes de leur réussite, leurs performances s'en ressentent.

Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?

De manière modeste mais éclairante, la recherche vient souligner avec force que la motivation n'est pas donnée une fois pour toutes, mais qu'elle se construit, et que des pratiques pédagogiques bien ciblées ont une action tout à fait positive sur la dynamique motivationnelle, tandis que d'autres pratiques semblent avoir des effets moins favorables.

Ce sont principalement les variables relatives aux pratiques d'évaluation qui sont liées aux variables motivationnelles. Quand l'enseignant pratique l'évaluation formative (l'enseignant analyse systématiquement les erreurs en vue d'y remédier, réoriente ses prochaines leçons en fonction des résultats, fournit une aide individuelle, aide les élèves à repérer les progrès à faire, et les félicite de leurs progrès), les élèves ont un meilleur sentiment d'auto-efficacité. Concrètement, le fait d'aider l'élève à repérer les lacunes à combler et de l'encourager dans ce sens, semble entraîner chez lui un développement positif de la perception de ses compétences. Ainsi, pointer du doigt les faiblesses d'un élève n'a pas d'effet négatif sur l'image qu'il a de ses compétences, lorsque ce geste est accompagné de pistes pour y remédier.

L'adoption de buts d'apprentissage est également liée aux pratiques d'évaluation formative. En effet, l'enfant dont l'enseignant utilise les résultats d'évaluation pour remédier aux erreurs via des exercices complémentaires est plus enclin à se fixer des buts d'apprentissage. Il sera donc motivé par l'acquisition de nouvelles compétences, encouragé en cela par un enseignant qui se montre soucieux de lui faire corriger les erreurs commises. Le fait de se servir des résultats des évaluations pour renforcer les progrès des élèves permet aussi de réduire leur anxiété en situation d'évaluation.

Enfin, utiliser les résultats afin de stimuler la compétition dans la classe est une pratique aux conséquences défavorables. En effet, même si certains enseignants pensent ainsi favoriser leur implication dans les tâches, il apparaît que les élèves ainsi stimulés font montre d'une plus grande anxiété en situation d'évaluation. Par

ailleurs, ils ont tendance à moins attribuer leurs résultats à des causes se trouvant sous leur contrôle : ils s'approprient moins leurs succès et, surtout, ont du mal à trouver une issue à leurs échecs. Mis à part, peut-être, pour les premiers de classe, la plupart des élèves sortent régulièrement perdants du « défi compétitif » ainsi instauré : celui-ci a plutôt tendance à renforcer un sentiment négatif d'absence de contrôle sur leurs apprentissages scolaires.

Ainsi, les pratiques d'évaluation formative semblent présenter un triple avantage : l'enfant qui bénéficie de telles pratiques conserve une perception davantage positive de ses compétences, poursuit plus volontiers des buts d'apprentissage et se montre moins anxieux en situation d'évaluation. A l'opposé, les pratiques stimulant la compétition entre élèves ont le désavantage d'accroître le sentiment d'anxiété et le sentiment de perte de contrôle sur ses réussites et ses échecs.

La famille : un pôle éducatif à ne pas négliger !

A l'heure actuelle, la compréhension de la réussite scolaire de l'enfant passe le plus souvent par l'observation et l'analyse des phénomènes scolaires. Les recherches en Sciences de l'éducation s'intéressent en effet encore peu à l'influence de l'environnement familial sur le parcours scolaire de l'enfant. Or, la famille peut exercer une influence capitale sur le rendement scolaire. Les recherches dans le domaine ont aujourd'hui mis en évidence que les variables familiales telles que les caractéristiques éducatives de la famille, les activités et attitudes mises en place par les parents en vue de soutenir les apprentissages de l'enfant, l'intérêt montré par les parents pour les activités scolaires, leur participation aux rencontres avec les enseignants, leurs attentes académiques, la supervision des devoirs ou encore, leur présence à l'école exercent une influence positive sur les apprentissages.

D'une façon générale, pendant les cours des dix premières années des enfants suivis par la recherche « Grandir », on constate une stabilité assez importante de la quantité mais aussi de la qualité des stimulations parentales dont va pouvoir bénéficier l'enfant au sein de son environnement familial. Un enfant qui bénéficie d'un environnement riche en stimulations dès sa naissance a de plus grandes chances de conserver les mêmes conditions optimales d'évolution dans sa petite enfance qu'un enfant qui, d'emblée, subit peu de stimulations développementales.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressée, pour une tranche d'âge déterminée (les enfants avaient 11 ans), aux relations qui pouvaient exister entre les styles éducatifs des parents, leur origine sociale et la réussite scolaire de leur enfant.

Les styles éducatifs parentaux correspondent à trois grands types différents de stimulations parentales : faible, intermédiaire ou forte. Presque 13% des familles « Grandir » se situent au niveau inférieur : cet échelon est le moins représenté des trois, ce qui signifie que la majorité des enfants de la recherche bénéficient d'environnements familiaux « stimulants ». Le palier intermédiaire accueille 40% de l'échantillon total. Le dernier groupe, le plus fortement représenté, est composé de quasi 48% des familles de la recherche.

Les deux variables familiales – ce que les parents sont et ce qu'ils font - entrent dans l'explication du parcours scolaire des enfants de la recherche exprimé

en années de retard : la variable socioéconomique et les styles éducatifs familiaux sont susceptibles d'expliquer une part identique de la réussite scolaire de leur enfant. À milieu socioéconomique équivalent, les styles familiaux exercent une influence non négligeable sur le parcours scolaire des enfants.

La recherche « Grandir en l'an 200 » a montré, dans une certaine mesure, que ce que les parents « faisaient », mettaient concrètement en place au sein de leur foyer en matière d'éducation était au moins aussi important que ce que les parents « étaient » (leur origine sociale). Ce constat, d'une importance majeure, montre à quel point l'effet du statut socio-économique des familles est nuancé par les pratiques éducatives des parents.

Un peu, beaucoup, pas très motivé pour l'école : portrait express...

Les tout petits démarrent l'école maternelle avec un fort capital de sympathie. Selon leurs parents, environ trois quarts des enfants aiment beaucoup l'école. La proportion d'enfants qui apprécient l'école va aller croissant de 2 ans et demi à 5 ans, puis légèrement diminuer.

Près d'un quart des enfants sont cependant peu enthousiastes et l'on note environ 10 % de petits pour qui la première adaptation se révèle vraiment difficile. Les enfants qui ont mal vécu la première rentrée tendent à s'adapter moins facilement par la suite, d'où l'importance de soigner ces premiers moments pour lesquels un certain nombre de facteurs influents ont pu être identifiés.

La connaissance préalable de l'institutrice ou de la classe est favorable à une rentrée sereine. La fréquentation d'une crèche joue également un rôle sur le premier moment d'adaptation.

Par contre, les classes trop nombreuses et les journées trop longues tendent à rendre les choses plus ardues.

A l'entrée de la 1^{re} année primaire, selon l'avis des parents, trois quarts des enfants appréciaient l'école ; en 6^e année primaire, ils ne seraient plus que 67 % dans ce cas. Chez plus d'un tiers des enfants, le goût pour l'école a diminué entre la 1^{re} et la 6^e primaire (13 % des enfants ont connu une évolution positive, 38 % une évolution négative). Cette lente érosion de la motivation² est un classique de la littérature sur la motivation scolaire, et n'est pas particulière à la Communauté française. Cette perte progressive de motivation s'observe partout, et va s'accroître dans le secondaire.

Selon les enseignants, 25 % des élèves quittent l'enseignement primaire avec de fortes probabilités de décrochage dans le secondaire. Les données confirment que ces élèves présentent un profil motivationnel très défavorable.

² Avec toutes les incertitudes qui pèsent sur la mesure de cette motivation aux différents âges, puisqu'il ne s'agit que de déclarations et de perceptions des parents et des enfants, dont le degré de fiabilité varie avec l'âge, dans une mesure qu'il est impossible d'estimer.

Compétences en lecture

Le suivi des compétences en lecture au fil de la scolarité primaire constitue l'un des objectifs majeurs de l'étude longitudinale Grandir en l'an 2000. Cette section propose une mise en relation de l'ensemble des données relatives à la maîtrise de la lecture, recueillies durant le parcours primaire des élèves de la recherche. Elle s'attache principalement à décrire les relations qui s'établissent entre les différents résultats recueillis en 1^{re}, 2^e, 4^e et 6^e primaires et à qualifier l'évolution des compétences des sujets au fil du temps.

Au terme du premier cycle primaire, les compétences définies par les socles sont maîtrisées par près de trois quarts des élèves ciblés par notre étude. Les mesures d'acquis effectuées en 1^{re} année primaire fournissent des éléments d'informations principalement centrés sur la maîtrise des correspondances grapho-phonétiques. Si la maîtrise de ces correspondances influence partiellement le niveau de compréhension en 2^e année, le pouvoir prédictif de cette variable s'estompe dès lors que l'on dépasse le 1^{er} cycle primaire et que l'on tente de comprendre le niveau de compréhension de 6^e année.

Au terme du second cycle primaire, le bilan est positif pour les élèves compétents en début de cycle. Deux tiers des élèves qui maîtrisaient les compétences attendues en fin de deuxième année, ont évolué vers les niveaux de compréhension attendus en quatrième année. Pour un tiers d'entre eux, l'évolution est en bonne voie puisqu'elle conduit vers des processus d'inférence, même s'ils ne sont pas encore maîtrisés sur des supports implicites. En revanche, pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences attendues en fin de premier cycle, le constat est plus nuancé. Si une partie de ces élèves montre qu'il est possible de développer tardivement les stratégies de lecteurs compétents, plus de la moitié n'ont pas compensé les difficultés présentes en début de second cycle. Ces résultats soutiennent l'idée qu'un enseignement de la compréhension peut donner des effets au delà du premier cycle primaire et que le progrès est possible en dépit d'un démarrage tardif.

En fin de troisième cycle primaire, le bilan des acquis est moins optimiste. Deux éléments majeurs se dégagent de l'examen des trajectoires dans leur ensemble. D'une part, la « stagnation » des compétences des sujets compétents en 4^e année, et d'autre part, la tendance à appréhender les matériaux de 6^e année avec des stratégies moins expertes qu'en 4^e année. Ces deux éléments donnent à penser que dès lors qu'un niveau de lecture satisfaisant est atteint, celui-ci ne fait plus l'objet d'un apprentissage spécifique. Nos résultats montrent pourtant que l'augmentation du degré de complexité des supports écrits ne dispense pas d'un enseignement de stratégies et que le savoir lire ne s'améliore pas « automatiquement » à partir d'un certain niveau de maîtrise.

En 6^e année les résultats de plus de la moitié des élèves sont préoccupants. La maîtrise des inférences simples ne permet pas au lecteur d'apprécier les richesses, les subtilités, les messages contenus dans la littérature qui leur est adressée. Les résultats de 6^e année donnent à penser qu'au cours du 3^e cycle primaire, les élèves sont confrontés à des matériaux plus complexes mais ne sont pas formés à développer de nouvelles stratégies de lecture. Enfin, la capacité à éprouver un plaisir dans la lecture étant indissociable de la maîtrise de stratégies expertes, ces résultats

ouvrent également des pistes de réflexion pour l'étude des aspects socio-affectifs propres à la lecture.

A l'issue du premier cycle du primaire, il est important de relever que rien n'est joué au niveau de la maîtrise des compétences en lecture : les lecteurs doivent à cette époque être considérés comme des lecteurs en devenir et partant l'amalgame fréquent entre lecteur débutant et mauvais lecteur doit être rejeté.

Les constats se rapportant à la dernière étape du primaire sont plus alarmants, il s'avère en effet que les compétences en lecture visées dans les Socles ne sont pas atteintes à l'issue du troisième cycle pour une majorité d'élèves. On a l'impression que les acquis des élèves sont simplement entretenus mais que les stratégies ne sont plus guère développées au cours du 3^e cycle du primaire.

Regard sur quelques caractéristiques familiales

La recherche « Grandir en l'an 2000 » a permis, lorsque les enfants étaient âgés de 11 ans de s'intéresser de plus près aux pratiques éducatives que les parents privilégient pour élever leur jeune adolescent. Trois aspects de la socialisation³ ont été abordés : les objectifs éducatifs et les valeurs que les parents tentent de transmettre à leurs enfants ; les méthodes éducatives adoptées pour mener à bien cette tâche et enfin, la distinction des rôles parentaux observée dans ces situations.

« Quel genre d'adultes les parents cherchent-ils à former ? Donc, quels objectifs tant au niveau de la personnalité sociale (qualités et aptitudes) que du placement social (atouts artistiques, techniques, sportifs,... liés à la formation professionnelle) les adultes envisagent-ils de valoriser pour arriver à leurs fins ? »

Au niveau de la personnalité sociale, les parents semblent miser au premier plan sur le bien-être général de leur enfant. Les parents insistent sur les goûts et les intérêts de ce dernier, sur ses talents ou le développement de ses aptitudes (loisirs et sports, par exemple) ; plus largement, ils favorisent l'affirmation de sa personnalité, son identité propre.

A l'inverse, peu d'attention semble être accordée au fait que l'enfant se prenne en charge, gère ou assume lui-même ses problèmes de manière à être le plus indépendant possible et le plus autonome. Entre ces deux extrêmes, nous trouvons le respect des normes et des règles ainsi que l'esprit de coopération et la qualité des relations avec autrui : les parents ne paraissent pas accorder trop d'importance à ce type de valeurs. Nous pourrions faire l'hypothèse que les parents, face à un enfant qui se trouve au seuil de l'adolescence, disposant d'informations sur les difficultés pour un jeune de franchir ce cap délicat, veillent avant tout, à très court terme, à son épanouissement personnel.

³ La socialisation telle qu'elle est envisagée dans la recherche « Grandir » se définit comme le processus d'acquisition des compétences et des attitudes mentales qui aident l'individu à s'autoréguler, c'est-à-dire à faire preuve d'adaptabilité face aux événements de la vie et aux changements auxquels il est confronté.

Lorsqu'on interroge les parents des enfants « Grandir » âgés de 11 ans sur leur souhait en matière d'études et de choix de profession pour leur progéniture, les choix émis correspondent à des attentes que l'on peut qualifier de moyennes à élevées : les réponses émises se tournent généralement vers les études supérieures (filères longues ou courtes) et plus souvent encore vers les études secondaires générales ou techniques.

Le placement social ne se joue pas qu'à l'école ! D'autres différences se créent à travers divers pratiques culturelles que les parents encouragent chez leur enfant pour susciter le développement de leur personnalité. Ainsi, les cours extra-scolaires suivis par l'enfant ainsi que la pratique sportive apparaissent comme des investissements susceptibles de doter l'enfant d'atouts utiles à son intégration sociale.

Si la pratique sportive constitue une activité régulière chez les enfants de notre échantillon (sept enfants sur dix font un sport), les choses se révèlent un peu différentes s'agissant d'autres activités extra-scolaires telles que la musique, la danse, les langues étrangères, ... Presque quatre enfants sur dix ne suivent aucun cours de ce type en dehors de l'école.

« Quelles méthodes éducatives les parents de notre échantillon privilégient-ils ? ».

Au sein des familles « Grandir », les réponses apportées par les parents indiquent que la conformité des enfants est le plus souvent obtenue par le biais d'obligations et d'interdictions. Les parents paraissent imposer leurs vues sans vraiment tenir compte de ce que pense leur progéniture ni sans écouter ce qu'elle a envie de dire sur le sujet. Ces stratégies éducatives semblent être adoptées quel que soit le type d'événements. En effet, qu'il s'agisse de réagir aux difficultés scolaires de l'enfant, de faire face à un écart de comportement ou encore de gérer au quotidien différents faits de la vie familiale (au niveau identitaire – se rapporte à la surveillance de l'habillement, de l'hygiène, des rangements, des lectures de l'enfant ou spatio-temporel – concerne les horaires et les déplacements de l'enfant), une forte surveillance parentale basée sur l'imposition des conduites et sur la fermeté de l'attitude est relevée.

« Existe-t-il aujourd'hui une spécialisation des rôles parentaux ? Qui, du père ou de la mère, prend en charge l'éducation de l'enfant et dans quels domaines plus particulièrement ? »

La figure maternelle semble occuper une place centrale au sein de la dynamique éducative familiale. La prééminence féminine se retrouve tant dans les actes éducatifs qu'au niveau de la communication ou des activités menées en commun avec l'enfant. La mère assurerait donc l'intendance au sein de la famille tout en constituant une personne de référence pour l'enfant lorsqu'il a besoin d'un soutien scolaire ou d'un soutien affectif ou encore lorsqu'il a envie de trouver un compagnon de jeu ou un accompagnant durant les périodes de loisirs. Même si le père n'est pas absent (il suffit pour s'en rendre compte d'observer le nombre d'activités pour lesquelles les enfants disent que le duo père/mère assure la tâche), la mère est manifestement plus présente auprès de l'enfant tant en volume de tâches assurées qu'en intensité de ces dernières.

Les relations école-famille : bilan de dix années d'observation

La participation des familles à la vie scolaire est loin d'être effective et dans les conditions actuelles, on ne peut vraiment pas parler de représentativité des parents au sein des écoles. Malgré les efforts institutionnels mis en œuvre pour améliorer et accroître les échanges d'information entre l'école et les familles, cette entreprise demeure une tâche extrêmement ardue. La dynamique de changement dans laquelle s'inscrivent ces rapports explique sans doute une part des difficultés rencontrées dans les efforts de rapprochement. Chaque pôle éducatif est confronté à des réalités différentes et l'ouverture à l'autre contraint chacun des protagonistes à se décentrer, à écouter l'autre. Or, cette communication n'est guère facile et il n'est pas rare que des divergences allant même jusqu'au conflit voient le jour. Toutefois, il semble que les difficultés dans les échanges soient de nature plus structurelle que conjoncturelle. Les incompatibilités résultant d'évolutions différentes seraient non pas dues à des tensions réelles entre individus mais à une confrontation d'environnements ayant des espaces, des temps, des modes de fonctionnement, des normes, des valeurs, des règles et des traditions qui diffèrent parfois fortement. Mais, pointer l'origine des tensions ne suffit pas à les résoudre ! Cependant, sans cette prise de conscience dans le chef des deux parties et sans une volonté de leur part de se mettre sur la même longueur d'onde, aucune issue favorable aux conflits ne sera trouvée.

L'enfant au centre des relations école-famille

Au cœur des échanges école-famille, on trouve les enfants. Il est donc primordial de tenir compte de leur point de vue sur les contacts qui se tissent entre leurs deux environnements éducatifs principaux. Ces derniers mènent en effet une double vie, un double jeu peut-être... Durant la majeure partie des journées de la semaine, ils tiennent le rôle d'élève ; le reste du temps (à midi pour certains, en soirée, le week-end et les jours de vacances), ils sont le fils ou la fille de leurs parents. De cette ambivalence, les enfants sont conscients et ils peuvent volontiers en jouer. Par contre, les adultes n'ont pas nécessairement cette lucidité et, partant, n'éprouvent pas toujours le besoin d'aller chercher l'information à sa source (scolaire ou familiale). Ils se contentent des messages véhiculés par l'enfant. Ainsi, même si parents et enseignants se rencontrent peu, il est illusoire de croire que la communication école-famille est inexistante.

En ce qui concerne les perceptions que l'enfant développe à propos des relations entre l'école et la famille, il ressort de nos analyses que plus de la moitié des enfants interviewés se montrent favorables aux rencontres parents-enseignant ; les enfants verbalisant, pour la majorité d'entre eux, une satisfaction à l'idée que leurs parents vont recevoir des échos constructifs de leurs compétences et de leur(s) comportement(s) en classe via une tierce personne, l'enseignant. Cependant, il faut relever que quasi 10 % des enfants n'apprécient que modérément ces rencontres : ils acceptent l'idée de l'entrevue à condition que cette dernière ne leur soit pas préjudiciable. Quand les enfants se montrent réticents (ils sont un tiers dans ce cas), deux raisons principales guident leurs propos. La première concerne 6% des enfants qui ressentent une gêne lors des discussions parents-enseignants : ils trouvent illégitime d'être au cœur des débats sans pouvoir y participer, voire sans pouvoir réguler le discours des adultes. La seconde touche un peu plus de 9% des enfants

qui argumentent en disant qu'ils n'aiment pas l'idée qu'un jugement négatif soit formulé à leur égard par l'enseignant. Bref, ce que craignent les enfants, c'est que le décloisonnement des univers amène une uniformisation de leur portrait au sein de chacun des environnements éducatifs. Si les adultes se font confiance, s'ils savent qu'ils parlent de la même chose, alors l'enfant perd la marge de manœuvre qu'il avait quand il pouvait jouer sur les doutes et les incertitudes des éducateurs. La communication devenant directe, le *go-between* perd une part du contrôle qu'il détenait sur la communication.

L'enfant, dénominateur commun à l'école et à la famille, arbitre du jeu des relations qui se nouent entre ses parents et son enseignant, doit être pris en considération si on souhaite voir s'améliorer le mode de communication entre l'école et la famille. En effet, l'enfant n'est pas un simple médium inerte, simple jouet des adultes qui le côtoient, mais, au contraire, constitue un véritable acteur, conscient qu'il peut interférer sur les échanges qui s'établissent entre l'institution scolaire et l'environnement familial et partant, prendre le contrôle de la communication.

L'amélioration des relations entre la famille et l'école ne peut se faire sans la prise en considération du rôle de l'enfant dans cette dynamique communicationnelle. Il ne faut en effet plus négliger l'importance que revêt le message dans les contacts qu'entretiennent les deux sphères éducatives principales qui sont la famille et l'école.