

Des typologies familiales au service de la compréhension de la relation école-famille

Débora Poncelet
Université de Liège
Service de Pédagogie théorique et expérimentale
Sart-Tilman – B32
4000 Liège

Introduction théorique

Comme l'avance Gayet (1999, p. 13), c'est dans les années 60 que les relations entre l'école et la famille changent radicalement. Jusqu'à cette époque, le rôle des parents consiste à soutenir l'école dans sa fonction d'éducation par l'adhésion à son modèle et à ses valeurs. Absents physiquement de l'école, les parents remplissent uniquement des tâches de supervision et de contrôle : aide aux devoirs à domicile, signature du bulletin scolaire, sanctions, ... Puis, à partir de cette période, les parents se manifestent davantage dans l'enceinte des écoles, réclament un plus grand espace de paroles et deviennent également plus critiques et plus exigeants envers l'école et les enseignants. Le concept de « partenariat » prend de plus en plus d'importance et aujourd'hui, des textes officiels légifèrent sur la présence et les droits des parents au sein de l'institution scolaire¹.

Au cours des années, une politique d'ouverture de l'école aux parents s'est donc imposée. Désormais, « l'école devient un service, auquel on doit s'adresser pour avoir les meilleurs résultats, les meilleurs méthodes, les meilleures conditions de travail » (Meirieu, 1997, pp. 85-86). Develay (1998, pp. 106-107) identifie six raisons susceptibles d'expliquer pourquoi les familles ont développé une telle demande de participation :

1. *L'angoisse familiale vis-à-vis de l'école et de l'avenir social que laisse espérer la réussite scolaire ;*
2. *Une élévation générale du niveau d'instruction de la société la rend globalement plus consciente de l'école et de ses enjeux ;*
3. *Les parents ont une meilleure connaissance des enjeux liés à un échec précoce des enfants ;*
4. *Il existe une assez grande vulgarisation de l'information en matière pédagogique ;*
5. *Un décalage assez important existe entre la manière dont les parents ont été enseignés et la manière dont leurs enfants sont enseignés ;*
6. *Une prolétarianisation de la situation enseignante l'a fait sortir de son ghetto et participer davantage à la vie de la cité en acceptant le dialogue.*

Cette logique familiale présenterait, selon Meirieu (1997, p. 88), une double facette. D'un côté, certaines familles développent une conception consumériste de l'école. Dans ce cas, les parents établissent un rapport stratégique avec l'école (Maulini, 1997, p. 7). Dans la conjoncture économique actuelle (crise économique, chômage, incertitude face à l'avenir, ...), ces parents auraient tendance à miser tout sur la réussite scolaire et les diplômes qui demeurent plus que jamais nécessaires pour entrer sur le marché du travail. De l'autre côté, on trouve des parents qui en ont assez de demeurer soumis aux exigences de l'école et qui veulent se faire entendre auprès de l'institution scolaire et de ses représentants, les enseignants. Chez ces parents, il existerait un désir de voir s'établir une complémentarité entre l'école et eux. Ils savent que l'école et la famille bien qu'occupant une position éducative distincte constituent des lieux privilégiés d'apprentissage et de socialisation. Tout en visant une finalité éducative, l'école et la famille usent de stratégies différentes pour y arriver. C'est en cela que, selon cette deuxième catégorie de parents, l'école et la famille ne sont pas interchangeables et doivent se compléter pour remplir la fonction d'éducation qui leur est individuellement assignée.

¹ L'article 67 du décret-missions de 1997 instaure les conseils de participation.

En vue de déterminer un peu plus concrètement ce que les parents pensent réellement de l'école, des enseignants et des apprentissages qui y sont réalisés, nous avons profité de l'arrivée des enfants de notre échantillon de recherche au terme de leur cursus primaire pour interroger leurs parents sur leur sentiment à l'égard de l'enseignement primaire en général. « Comment les parents conçoivent-ils les relations établies avec les enseignants ? », « Qu'en ont-ils attendu ? », « Sur quels points précis attendent-ils des améliorations ? », ... constituent les lignes directrices des questions adressées aux parents dans le cadre d'un « questionnaire bilan ».

Une typologie familiale de la relation école-famille

Les résultats qui suivent sont issus de l'enquête longitudinale « Grandir en l'an 2000 » menée au Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, dirigé par M. Crahay. Depuis 1989, une cohorte de quelque 400 enfants est suivie dans le but de déterminer quels sont, parmi les facteurs familiaux, scolaires ou individuels, ceux qui sont susceptibles de favoriser ou non le développement optimal des jeunes.

Durant le courant du mois de novembre 2000, pour les enfants en avance d'une année ou 2001 pour les enfants « à l'heure »², un questionnaire a été envoyé au domicile des familles en vue de recueillir des données sur la totalité du cursus primaire des enfants « Grandir ».

Une première série de questions interroge les parents sur le développement de l'enfant en ce qui concerne ses compétences scolaires et sa motivation à apprendre ; une seconde série se penche sur les relations entre l'école et la famille et enfin, une dernière réalise la synthèse des perceptions des parents à l'égard de l'enseignement primaire : les enseignants, les apprentissages et la complémentarité des rôles enseignants-parents.

Avant d'entrer dans le vif des catégories familiales, nous allons brièvement exposer les réponses des parents aux questions utilisées dans la création de des typologies. Il est important de rappeler que seuls les parents des enfants avancés d'une année et à l'heure ont répondu à cette question. Les réponses des parents des enfants en retard seront incluses ultérieurement dans cette analyse. Nous avons obtenu des réponses pour 230 enfants sur les 368 de l'échantillon total.

L'évaluation par les parents des compétences scolaires et de la motivation apprendre de l'enfant

1. L'analyse descriptive de 21 affirmations relatives aux compétences scolaires de l'enfant et à sa motivation à apprendre

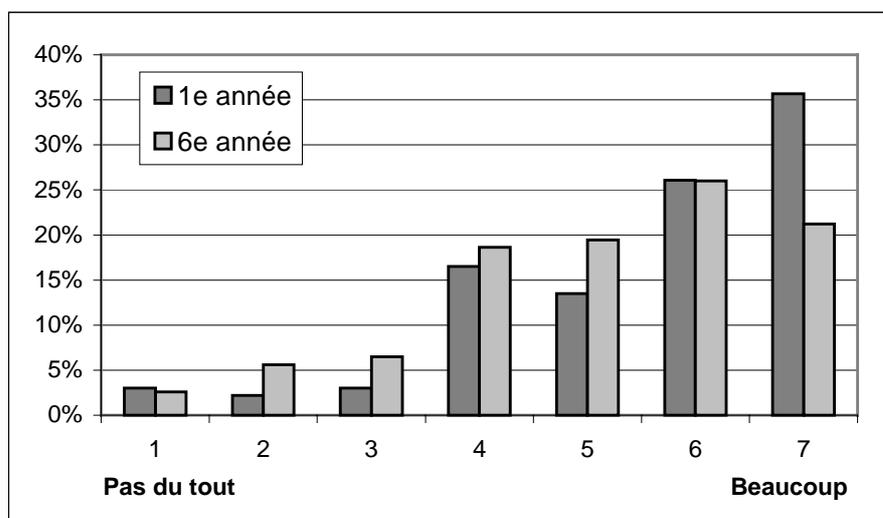
Vingt et une propositions ont été rédigées sur le thème des compétences scolaires et de la motivation de l'enfant à apprendre. Pour y répondre, les parents doivent opter pour un des sept niveaux de réponses allant du moins favorable (1) au plus favorable (7).

a) Evolution du goût pour l'école de la première à la sixième primaire (Items 1 et 2)

² En novembre 2002, nous recueillerons l'information pour les enfants en retard d'une année scolaire.

Les parents ont été invités à compléter deux items complémentaires susceptibles de déterminer l'évolution du goût pour l'école des enfants entre la 1^{ère} et la 6^e année primaire : « *Lorsqu'il était en première année primaire, mon enfant aimait ... l'école* » et « *Après six ans d'école primaire, mon enfant aime ... l'école* ».

Graphique 1 : Comparaison des réponses fournies par les parents aux questions relatives au goût de l'enfant pour l'école en 1^{ère} et en 6^e année primaire



Au vu du graphique, trois quarts des parents déclarent que leur enfant aimait l'école en première année primaire. Ils sont 8 % à affirmer le contraire et 17 % à ne pas prendre position (parents ayant entouré le degré central de l'échelle). Après six ans d'école primaire, le pourcentage de parents dont les enfants aiment l'école chute à 67 %, le nombre d'enfants n'aimant pas l'école ayant, lui, presque doublé.

b) Peur de l'échec, envie d'apprendre, confiance en ses capacités et capacité à travailler seul (items 3, 4, 5 et 6)

Alors que deux parents sur dix trouvent que l'école a développé chez leur enfant la peur de l'échec et qu'après six années d'école primaire, leur enfant n'est plus curieux d'apprendre de nouvelles choses, trois parents sur dix déclarent que leur enfant n'est pas confiant en ses capacités. Six parents sur dix reconnaissent par contre que l'école a développé chez leur enfant la capacité de travailler seul.

c) Goût pour la lecture (items 7, 8, 11 et 16)

Sur la base des réponses à l'item « Mon enfant aime lire », il apparaît qu'un tiers des enfants n'aiment pas ou peu la lecture. De plus, selon les parents, c'est principalement au sein de la famille et non à l'école que le plaisir de lire de leur enfant a été développé. Par contre, le développement de l'habitude de lire est attribué de manière équitable entre la famille et l'école.

d) Compétences en compréhension et production d'écrits (items 9 et 13)

Pour 10 % des parents, l'école n'a pas réussi à fournir aux enfants les compétences nécessaires pour comprendre les écrits rencontrés dans la vie courante. De la même façon, 30 % soulignent que l'école n'a pas développé suffisamment la capacité de leur enfant à s'exprimer par écrit.

e) Expression d'opinion (item 19)

Pour 15 % des parents, l'école n'a que très peu encouragé leur enfant à exprimer son opinion.

f) Compétences en mathématiques et en informatique (items 10 et 12)

Un quart des parents interrogés trouvent que l'école n'a pas suffisamment développé la capacité de leur enfant à utiliser les mathématiques dans la vie quotidienne. Ils sont plus de 50 % à faire le même constat en ce qui concerne les compétences en informatique.

g) Curiosité et respect envers le monde (items 14 et 15)

Selon 15 % des parents, l'école n'a pas réussi à rendre leur enfant curieux et respectueux du monde qui l'entoure.

h) Degré d'exigence de l'école (Items 17 et 18)

Que ce soit au niveau des apprentissages ou au niveau de la discipline et des règles de vie en groupe, 30 % des parents trouvent que l'école primaire n'était pas suffisamment exigeante.

i) Evolution du volume et de la difficulté des matières (Items 20 et 21)

Pour 10 % des parents, le volume et la difficulté des matières ont évolué selon un rythme très mal adapté à leur enfant.

2. L'analyse factorielle en composante principale sur ces 21 items

Une analyse factorielle en composante principale a permis le regroupement des items en cinq facteurs distincts³. Après avoir calculé les alpha de Cronbach de chacun des facteurs, il apparaît que la consistance interne de quatre facteurs sur cinq est acceptable ; le seuil de 0.70 étant en effet atteint dans les quatre premiers cas. Ainsi, un même concept est mesuré par ces quatre regroupements d'items qui portent, pour le facteur 1, sur « *L'exigence de l'école et la prise en compte du rythme de l'enfant* » (RV : 0.81 / SV : 0.82) ; pour le facteur 2, sur « *La pratique et le goût de la lecture et de l'expression écrite* » (RV : 0.81 / SV : 0.81) ; pour le facteur 3, sur « *L'ouverture sur l'extérieur et le développement de la curiosité* » (RV : 0.72 / SV : 0.73) ; pour le facteur 4, sur « *Le goût pour l'école et la motivation à apprendre* » (RV : 0.72 / SV : 0.72). Seul le facteur 5, regroupant pourtant des items dont il est aisé de retirer un sens commun : « *Le développement du sentiment de compétence* » obtient des alpha que la théorie statistique rejette : RV : 0.48 / SV : 0.50. Dans le cadre exploratoire qui nous concerne, nous retiendrons ce dernier facteur pour la logique de regroupement d'items qu'il présente.

Les facteurs ainsi créés seront mis en relation avec les typologies familiales dont la construction est présentée dans les lignes qui suivent. Il nous semble intéressant de voir en quoi la façon dont les parents appréhendent les relations entre l'école et la famille peut avoir des retombées sur les compétences scolaires et la motivation à apprendre des enfants.

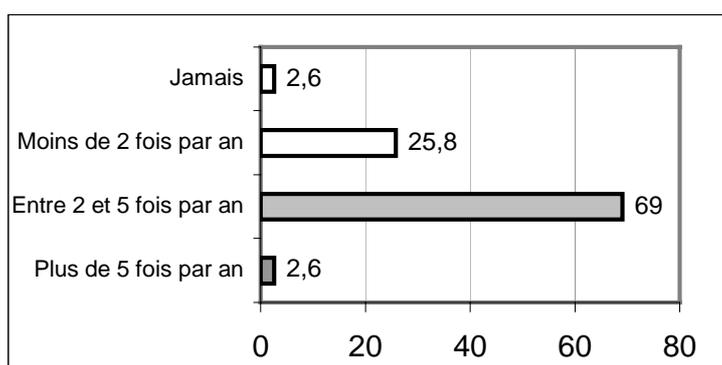
³ L'annexe 1 reprend : 1) les items constitutifs de ces cinq facteurs, présentés par degré de saturation du facteur ; 2) l'alpha de Cronbach et le thème commun dégagé des items entrant dans la formation du facteur.

L'évaluation par les parents des relations entre l'école et la famille

1. Les réunions de parents

Le graphique 2 reprend les réponses des parents à la question « *En moyenne, durant la totalité du parcours primaire de votre enfant, à quel rythme, les enseignants organisaient-ils des réunions de parents ?* ».

Graphique 2 : Fréquence des réunions de parents



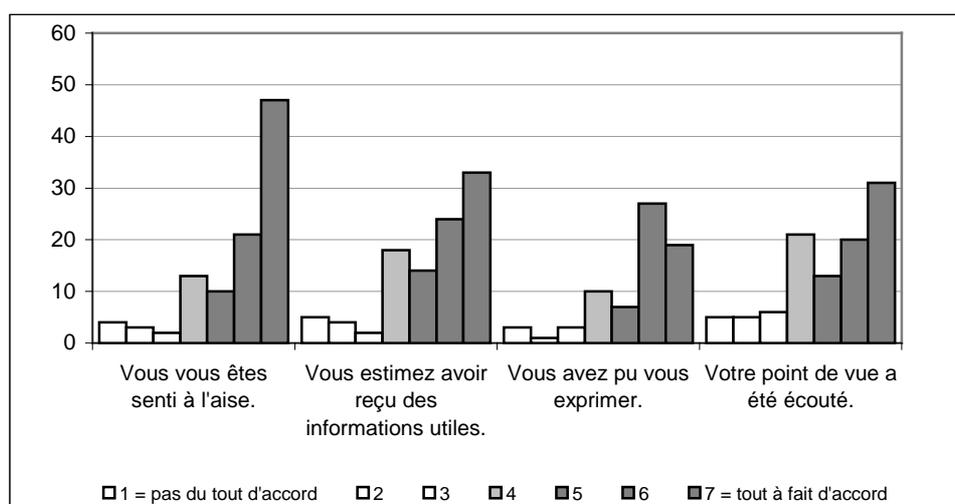
Pour presque 3 parents sur 100, aucune réunion de parents n'a été organisée durant le parcours primaire de leur enfant. Soixante-neuf pour cent des parents déclarent que durant la scolarité primaire de leur enfant, entre 2 et 5 réunions ont été organisées pour les parents d'élèves. Dans un quart des cas, une seule réunion a été organisée par année. Par contre, dans certaines écoles, on relève une fréquence de plus de 5 réunions par an.

Onze pour cent des répondants (soit 25 parents) ont déclaré qu'une année de la scolarité s'est distinguée des autres par la fréquence (forte ou faible) des réunions de parents. La raison de la singularité de ces années réside dans la préparation d'une classe de dépaysement (10 cas), dans la volonté de l'enseignant de clarifier son projet et ses méthodes de travail (5 cas) ou dans une demande explicite des parents (4 cas). Les six autres familles n'ont pas explicité la raison de cette distinction. Cette année « spéciale » a le plus souvent lieu lorsque les enfants se trouvent en 6P (16 cas). Les autres années citées : 1P, 2P et 3P, l'on toutes été deux fois par huit familles.

Comment les parents ont-ils perçu ces réunions de parents ?

Pour répondre à cette question, une échelle d'attitude à 7 degrés (de 1 = pas du tout d'accord avec la proposition à 7 = tout à fait d'accord avec la proposition) composée de quatre affirmations a été proposée aux parents. Le graphique 3 montre l'orientation des réponses.

Graphique 3 : Appréciation des réunions de parents



Alors que 77 % des parents se sont sentis plutôt à l'aise lors des réunions de parents, 13 % ont un avis mitigé sur la question et 10 % affirment avoir plutôt mal vécu ces réunions.

Septante et un pour cent des parents estiment avoir reçu des informations utiles lors des réunions de parents, notamment à propos des méthodes et des programmes utilisés. Ils sont par contre 11 % à déclarer le contraire.

Quatre-vingt trois pour cent des parents ont le sentiment d'avoir pu s'exprimer lors des réunions de parents. Soixante-quatre pour cent estiment que leur point de vue a été écouté. Ils sont 16 % à affirmer que leur point de vue n'a pas été pris en compte et 21 % à adopter une position intermédiaire.

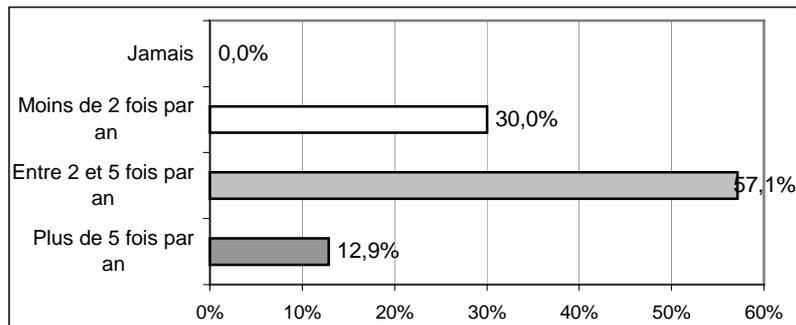
Par ailleurs, à la question « *Quel a été l'effet de ces réunions de parents sur la scolarité de votre enfant ?* », 48 % des parents ont déclaré que ces réunions étaient sans effet, 51,5 % leur reconnaissant un effet positif et 0,5 % un effet négatif.

Soixante-huit pour cent des répondants ont reconnu que la fréquence des réunions de parents était adéquate, 7 % la jugeant trop élevée et 25 % l'estimant insuffisante.

2. Les rencontres individuelles

Le graphique 4 reprend les réponses des parents à la question « *En moyenne, durant la totalité du parcours primaire de votre enfant, à quel rythme ces entretiens individuels ont-ils eu lieu ?* ».

Graphique 4 : Fréquence des entretiens individuels

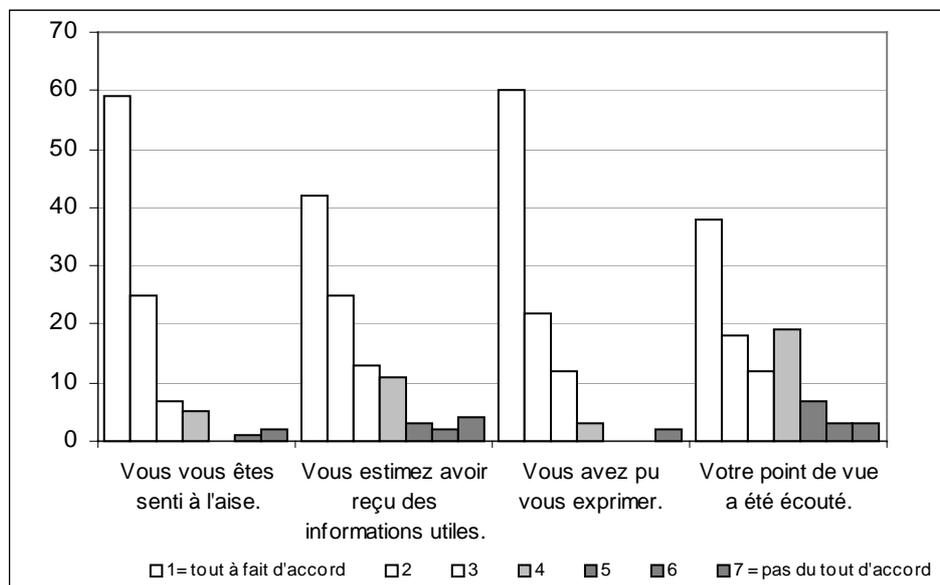


Tous les parents ont eu l'occasion de rencontrer l'enseignant au moins une fois par année. Ils sont 57 % à déclarer que durant la scolarité primaire de leur enfant, entre 2 et 5 entretiens individuels ont été organisés. Dans 30 % des cas, un entretien individuel a été organisé par année. Par contre, dans certaines écoles, on relève une fréquence de plus de 5 entretiens par an.

Comment les parents ont-ils perçu ces entretiens individuels ?

Afin de répondre à cette question, l'échelle d'attitude portant sur les quatre affirmations concernant les réunions de parents a été adaptée aux entretiens individuels. Le graphique 5 montre l'orientation des réponses.

Graphique 5 : Appréciation des rencontres individuelles



Alors que 91 % des parents se sont sentis plutôt à l'aise lors des entretiens individuels, 5 % ont un avis mitigé sur la question et 3 % affirment avoir plutôt mal vécu ces rencontres personnalisées.

Quatre-vingt pour cent des parents estiment avoir reçu des informations utiles lors des entretiens, notamment à propos des méthodes et des programmes utilisés. Ils sont par contre 9 % à déclarer le contraire.

Nonante-cinq pour cent des parents ont le sentiment d'avoir pu s'exprimer lors de ces rencontres individuelles. Soixante-huit pour cent estiment que leur point de vue a été écouté. Ils sont 13 % à affirmer que leur point de vue n'a pas été pris en compte et 19 % à adopter une position intermédiaire.

Soixante-sept pour cent des répondants ont reconnu que la fréquence des entretiens individuels était adéquate, 8 % la jugeant trop élevée et 25 % l'estimant insuffisante.

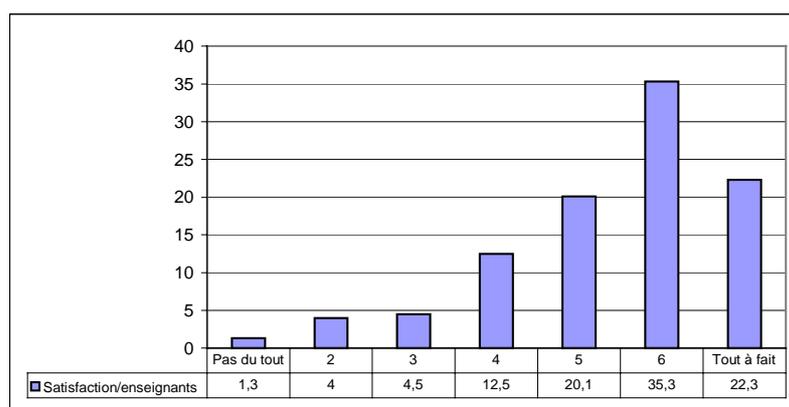
3. La création de variables composites au départ des questions relatives aux rencontres individuelles et collectives

Nous avons créé des variables en regroupant les questions qui concernent les fréquences d'organisation et l'appréciation des réunions des parents, soit trois questions distinctes recouvrant cinq items. La variable ainsi construite dispose d'un bon indice de cohérence interne : alpha RV de 0.77 et SV de 0.74. Dans le même ordre d'idée, nous avons groupé les questions ayant trait à l'appréciation des rencontres individuelles soit deux questions ou cinq items pour la totalité. Là encore, l'alpha de Cronbach calculé sur cet indice composite (RV 0.73 / SV 0.69) confirme la bonne cohérence interne des indices élaborés.⁴

Le degré de satisfaction des parents à l'égard de l'enseignement primaire

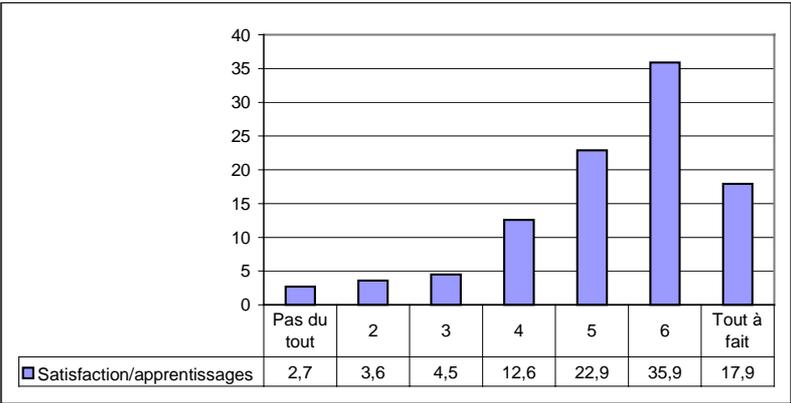
L'évaluation générale des parents en ce qui concerne les enseignants, les apprentissages et la relation avec les enseignants

Graphique 6 : Degré de satisfaction des parents par rapport aux enseignants.

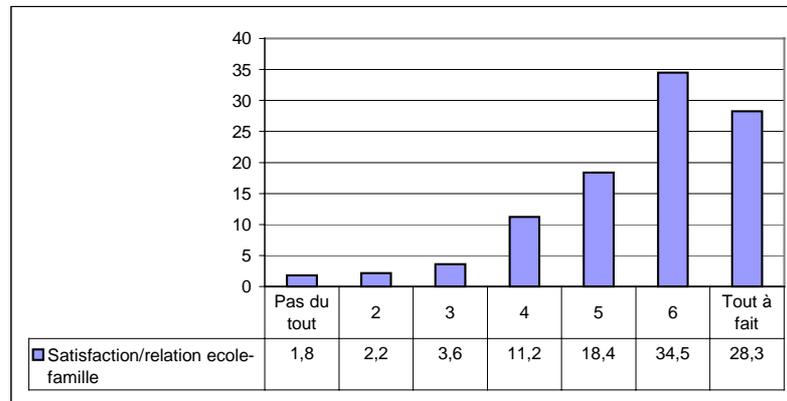


Graphique 7 : Degré de satisfaction des parents par rapport aux apprentissages.

⁴ Les annexes 2 et 3 présentent les items constitutifs de ces deux variables composites.



Graphique 8 : Degré de satisfaction des parents par rapport à la relation avec les enseignants.



A la lecture de ces trois graphiques, il apparaît que les parents sont plutôt satisfaits des enseignants et des apprentissages de leur enfant ainsi que de la relation qu'ils ont entretenue avec les enseignants.

La construction des typologies familiales de la relation école famille

1. La construction des dix clusters

Dans le but de mieux caractériser le rapport que les familles entretiennent avec l'école, nous avons adopté la méthode du clustering qui met en évidence les similitudes et les différences entre les familles. L'analyse en cluster (k-means) opère en effet des rassemblements de façon à ce que chaque groupe créé soit le plus homogène possible tout en étant le plus différent possible des autres groupes.

Cinq questions et deux variables sont injectées dans l'analyse, questions ou variables pour lesquelles on observe une bonne dispersion des réponses entre les différentes modalités possibles.

Nous retenons l'analyse en dix clusters. Au-delà de ce nombre, le pourcentage de variance des scores initiaux utilisés pour déterminer l'appartenance aux groupes ne croît en effet plus de manière substantielle.

Tableau 1 : Présentation des questions ou variables constitutives des dix clusters avec la dispersion de leurs réponses ainsi que leur variance respective

Questions retenues	Dispersion des réponses	Variance
Réunions de parents : fréquence et appréciation	0 à 6.4	0.72
Effet des réunions de parents sur la scolarité de l'enfant	0, 1 ou 2	0.19
Rencontres individuelles : appréciation	1.16 à 6.4	0.61
Effet des rencontres individuelles sur la scolarité de l'enfant	1 ou 2	0.18
Appréciation générale des enseignants	1 à 7	0.81
Appréciation générale des apprentissages	1 à 7	0.79
Appréciation générale des relations école-famille	1 à 7	0.75

La description des dix clusters passe par l'analyse des scores moyens de chaque groupe aux sept questions introduites dans l'analyse. Le tableau ci-dessous présente ces scores.

Tableau 2 : Présentation des scores moyens des dix groupes pour chacune des sept questions introduites dans l'analyse en clusters⁵

Cluster	Réunions de parents	Effets des RP sur la scolarité	Rencontres individuelles	Effets de RI sur la scolarité	Appréciation générale des enseignants	Appréciation générale des apprentissages	Appréciation générale des relations école-famille
1	4.33333	1.50000	4.58333	1.75000	6.50000	3.00000	7.00000
2	1.61667	1.25000	2.37500	1.25000	1.00000	1.25000	1.00000
3	3.01875	1.30769	4.81333	1.60714	6.30000	6.26667	6.23333
4	3.64615	1.23077	4.32667	1.62500	4.40000	4.68000	4.08000
5	3.25000	1.00000	3.54286	1.71429	2.33333	2.20000	4.50000
6	4.74423	1.68000	4.97756	1.86000	5.07692	4.92308	5.59615
7	5.31894	1.67442	5.44483	1.86585	6.39535	6.27907	6.43023
8	4.93333	1.30000	5.03704	1.44444	3.10000	2.66667	3.70000
9	2.33333	1.33333	2.00000	1.33333	3.66667	4.00000	3.66667
10	2.73333	1.00000	3.60000	1.00000	2.80000	2.80000	1.60000
Scores moyens	3.6	1.3	4.1	1.5	4.2	3.8	4.4

2. La description des dix clusters

<p><i>Profil familial n° 1</i> <i>n = 4 et cluster le plus proche : n° 6</i> RELATIONS ECOLE-FAMILLE, OK – APPRENTISSAGES KO</p>

Les parents de ce profil se montrent très satisfaits des enseignants qu'a eus leur enfant durant leurs classes primaires (6.5) mais aussi **des rapports établis avec ces professionnels de l'éducation** ; le score moyen obtenu à cette question est le plus haut de l'échelle de réponses et ce profil familial est d'ailleurs le seul à l'obtenir (7). Cette appréciation favorable des rapports école/famille se retrouve dans les scores moyens des variables « **réunions de parents** » (4.33) et « **rencontres individuelles** » (4.58) ; ces deux variables obtiennent en effet des moyennes relativement élevées. Ces chiffres reflètent ainsi des contacts assez fréquents avec les enseignants que ce soit dans le cadre des réunions de parents ou lors de rencontres en face à face. Par ailleurs, le sentiment qui émerge de ces contacts semble également positif (satisfaction eu égard à la fréquence et aux modalités d'organisation). Les réponses relatives **aux effets des rencontres avec les enseignants** lors des réunions de parents (1,5) et

⁵ L'annexe 7 présente graphiquement la dispersion des réponses aux questions entrant dans l'analyse en clusters.

plus encore, en individuel (1,75) laissent penser que les parents perçoivent le plus souvent des retombées positives sur la scolarité de leur enfant. Il faut néanmoins noter que ces parents paraissent peu satisfaits des apprentissages effectués durant cette même période (3).

Profil familial n° 2

n = 4 et cluster le plus proche : n° 10

ZERO POINTE !

Contrairement aux parents du profil 1, ceux-ci se montrent mécontents à la fois des **enseignants** (1) et **des rapports qu'ils entretiennent avec eux** (1) mais également des **apprentissages** (1.25). Ces résultats sont confirmés par les scores moyens obtenus aux variables « **réunions de parents** » (1.61) et « **rencontres individuelles** » (2.37). Tant pour les réunions de parents que pour les rencontres individuelles, les parents sont insatisfaits de la fréquence des contacts (les réunions n'étaient pas suffisamment fréquentes à leurs yeux) mais aussi de l'organisation de ces dernières (sentiment de malaise, peu d'informations utiles, sentiment négatif par rapport aux possibilités d'expression et d'écoute). Quant **aux retombées de ces rencontres**, les parents n'en perçoivent pas ; les scores moyens, fort proches de 1 (1.25 pour les deux) pour les réunions de parents comme pour les rencontres individuelles correspondent à la modalité « sans effet » de la question.

Profil familial n° 3

n = 32 et cluster le plus proche : n° 7

LE « FACE A FACE » PLUTOT QUE LE « PERDU DANS LA MASSE »

D'une manière générale, les parents de ce profil paraissent contents des enseignants de leur enfant (6.3), **des apprentissages effectués** (6.3) et **des rapports établis avec l'école** (6.2). Cette approche positive de la scolarité primaire se perçoit également dans les scores moyens relevés pour les variables « **rencontres individuelles** » (4.81) et « **effet de ces rencontres individuelles sur la scolarité** » (1.61). Si les parents évaluent positivement tant le rythme des rencontres individuelles que leur climat, les informations reçues, le respect de l'expression et de l'écoute ainsi que leurs conséquences sur l'enfant, les scores moyens observés aux variables « **réunions de parents** » (3) et « **effet des réunions de parents sur la scolarité** » (1.3) sont moins hauts. Tout en étant globalement heureux de la scolarité primaire de leur enfant en ce qui concerne les enseignants, les apprentissages développés et les liens établis avec l'école, ces parents marquent une préférence pour les relations privilégiées en face à face avec l'enseignant de l'enfant.

Profil familial n° 4

n = 26 et cluster le plus proche : n° 6

ON NE SAIT QU'UNE CHOSE, C'EST QU'ON APPRECIE LES RENCONTRES INDIVIDUELLES !

Les parents de ce profil éprouvent certaines difficultés à établir leur degré de satisfaction par rapport **aux enseignants** (4.4), **aux liens établis avec ces derniers** (4) et dans une moindre mesure, par rapport **aux apprentissages** (4.7) pour lesquels le score moyen dénote une légère tendance à la satisfaction. En observant les scores moyens des variables « **réunions de parents** » (3.6) et « **effet de ces réunions sur la scolarité** » (1.23), on retrouve une même tendance : difficulté à se prononcer sur leur sentiment réel à l'égard des fréquences d'organisation et de l'utilité de ce genre de rencontres. En ce qui concerne **les rencontres individuelles** (4.32) et **l'effet perçu sur la scolarité de l'enfant** (1.6), ces parents sont un peu plus tranchés : ils semblent (légèrement) apprécier ces contacts et y voient un intérêt pour le parcours scolaire de leur enfant.

Profil familial n° 5
n = 8 et cluster le plus proche : n° 8
BILAN MITIGÉ... MAIS LES RENCONTRES INDIVIDUELLES FONT LEUR EFFET !

Les relations entre l'école et la famille semblent plonger les parents dans l'expectative (4.5) ; le score moyen se situant entre « je ne peux me prononcer » et « je suis très légèrement satisfait ». En ce qui concerne leur évaluation **des enseignants** (2.33) et des **apprentissages** (2.2), on peut clairement se prononcer pour une position défavorable des parents à l'égard de ces aspects. Quant aux **réunions de parents** (3.25), on peut avancer que les parents de ce profil émettent certaines réserves quant à la fréquence et à l'organisation des réunions de parents et pensent qu'elles sont sans intérêt pour la scolarité de l'enfant (1). Des tendances similaires sont observées au niveau du score moyen de la variable « **rencontres individuelles** » (3.54) qui traduisent une certaine frustration des parents par rapport aux contacts individuels. Néanmoins, même s'ils sont relativement critiques par rapport au rythme et aux modalités d'organisation des entretiens en face à face, ces parents estiment que ce genre de relation peut être **bénéfique pour la scolarité de leur enfant** (1.71).

Profil familial n° 6
n = 52 et cluster le plus proche : n° 4
UNE EVALUATION MOYENNE SUR TOUS LES ASPECTS !

Le degré de satisfaction générale des parents de ce profil que ce soit par rapport **aux enseignants** (5) ou **aux apprentissages** (4.9) semble être très légèrement positif. Quant à **la relation école-famille** (5.6), le score moyen se révèle très légèrement supérieur aux deux premiers. Cette meilleure évaluation des liens établis avec leurs homologues éducatifs transparaît dans les scores moyens relatifs aux variables « **réunions de parents** » (4.74) et « **rencontres individuelles** » (4.97) ainsi que dans les **bénéfices scolaires** que l'enfant retire de ces contacts (RP : 1.7 et RI : 1.86). Ces familles obtiennent des scores moyens qui reflètent une tendance à apprécier positivement le cursus primaire de leur enfant sans pour autant qu'un des aspects pris en considération dans le cluster soit particulièrement prégnant.

Profil familial n° 7
n = 88 et cluster le plus proche : n° 6
« A WONDERFUL WORLD »

Ce cluster est le plus fréquenté des dix groupes. Les scores moyens des parents aux trois questions relatives à **l'évaluation globale des enseignants** (6.4), **des apprentissages** (6.3) et **de la relation école-famille** (6.4) sont fort proches de ceux du groupe 3 : ces parents apprécient fortement chacun des trois aspects cités. Mais la ressemblance avec le groupe 3 s'arrête là. Contrairement à l'autre groupe, les scores moyens aux variables « **réunions de parents** » (5.3) et « **rencontres collectives** » (5.4) dénotent en effet une évaluation positive de ces rapports. Il en va de même d'ailleurs

pour leur appréciation de l'effet résultant d'un rapprochement école-famille sur les résultats scolaires de l'enfant (RP : 1.67 / RI : 4.98). Ainsi la majorité des parents interviewés renvoient une image très positive des années de scolarité primaire de leur enfant à quel que niveau que ce soit.

Profil familial n° 8
n = 10 et cluster le plus proche : n° 5
BOF ! ENCORE BIEN QU'IL Y AVAIT LA RELATION ECOLE-FAMILLE !

L'évaluation globale que ces familles font de la scolarité primaire de leur enfant au niveau **des enseignants** (3.1), **des apprentissages** (2.7) et **de la relation école-famille** (3.7) est relativement mauvaise. Paradoxalement, ils apprécient assez fortement les contacts qu'ils ont pu établir avec les enseignants que ce soit dans le cadre des **réunions de parents** (4.9) ou lors de **rencontres en face à face** (5) bien qu'ils pensent que ce type de relation soit sans grand effet sur la scolarité de l'enfant (RP : 1.3 / RI : 1.4).

Profil familial n° 9
n = 3 et cluster le plus proche : n° 4
QUOI DIRE ? VOYONS LES ENSEIGNANTS POUR LE BIEN DE L'ENFANT !

Les parents de ce profil se caractérisent pas des réponses aux trois questions relatives à leur degré de satisfaction envers **les enseignants** (3.7), **les apprentissages** (4) et **la relation école-famille** (3.7) du type « je ne sais pas » ; les scores moyens s'approchant tous du pôle « neutre ». En ce qui concerne les rencontres avec les enseignants lors de **réunions de parents** (2.3) ou lors **d'entretiens individuels** (2), il semble qu'ils n'apprécient ni le rythme, ni leurs modalités d'organisation.

Profil familial n° 10
n = 5 et cluster le plus proche : n° 2
PEUT MIEUX FAIRE !

Le bilan que ces parents retirent du parcours scolaire de leur enfant au primaire est assez noir ! Ils jugent négativement les aspects « enseignants » (2.8), « apprentissages » (2.8) et surtout, « la relation entre l'école et la famille » (1.6). Les scores moyens aux variables « réunions de parents » (2.73) et « rencontres individuelles » (2) reflètent l'insatisfaction de ces parents. Quant à l'effet possible de tels contacts sur l'enfant, la lecture du score moyen (1 tant pour les RP que pour les RI) nous apprend que les parents n'y voient aucun effet. Fort proches des parents du profil 2, les parents de ce cluster se montrent cependant moins négatifs à l'exception du bénéfice de la relation école-famille que pourrait retirer l'enfant.

3. Le profil familial et l'appréciation du cursus primaire

Observe-t-on des différences dans les réponses des parents aux 21 affirmations de départ en fonction du profil familial d'appartenance ?

Nous avons procédé à une analyse de régression en vue d'identifier des différences possibles entre les réponses des parents aux affirmations relatives aux

compétences scolaires et à la motivation à apprendre sur la base de l'appartenance à un type familial déterminé.

Pour rappel, ces 21 items ont été regroupés sur la base d'une analyse factorielle en composante principale en cinq facteurs distincts :

- Facteur 1 : L'exigence de l'école et la prise en compte du rythme de l'enfant ;
- Facteur 2 : La pratique et le goût de la lecture et de l'expression écrite ;
- Facteur 3 : L'ouverture sur l'extérieur et le développement de la curiosité ;
- Facteur 4 : Le goût pour l'école et la motivation à apprendre ;
- Facteur 5 : Le développement du sentiment de compétence.

Pour les quatre premiers facteurs, une relation significative existe entre la façon dont les parents ont répondu et leur profil familial d'appartenance. Il faut noter que des différences ne s'observent pas entre chacun des dix groupes familiaux. Des rassemblements peuvent être opérés entre certains profils pour lesquels aucune différence de moyenne n'a été relevée⁶. Pour faciliter la lecture, nous ne décrivons que les groupes extrêmes sur chacun des quatre facteurs.

Tableau 3 : Présentation des différences observées entre les groupes familiaux pour les quatre facteurs

Variable	Variance expliquée	Valeur du F	Pr > F	Groupes significativement différents			
				Gr	Moy	N	Typo
Facteur 1	28%	9.38	0.0001	A	5.6051	88	7
				B A	5.2188	32	3
				B A	4.7837	52	6
				B A C	4.4135	26	4
				B C	4.0625	4	1
				B C	4.0500	10	8
				D C	3.3333	3	9
				D C	3.2500	5	10
				D C	3.1429	7	5
				D	2.6042	4	2
Facteur 2	13%	3.62	0.0001	A	5.0000	3	9
				B A	4.2984	32	3
				B A	4.2955	88	7
				B A	4.2423	52	6
				B A	4.2400	5	10
				B C	3.3846	26	4
				B C	3.3200	10	8
				B C	2.9333	3	2
B C	2.6857	7	5				
Facteur 3	23%	7.26	0.0001	C	2.4500	4	1
				A	5.0042	88	7
				A	4.5677	32	3
				B A	4.3429	52	6
				B A C	4.2500	10	8
B D A C	4.1090	26	4				

⁶ Les moyennes avec les mêmes lettres ne sont pas significativement différentes.

				B D A C	4.0417	4	1
				B D A C	3.9444	3	9
				B D C	3.2333	5	10
				D C	3.1417	4	2
				D	3.0810	7	5
				A	5.8021	32	3
				A	5.5985	88	7
				A	5.4295	52	6
				A	5.3000	10	8
				A	5.2222	3	9
				A	5.0769	26	4
				A	4.9048	7	5
				A	4.8667	5	10
				A	4.8333	4	1
				B	2.6667	3	2
Facteur 4	11%	2.99	0.0022				

Les scores factorisés de la première dimension « *L'exigence de l'école et la prise en compte du rythme de l'enfant* » sont expliqués à hauteur de 27% ($p = 0.0001$) par le profil familial d'appartenance. Les différences les plus nettes apparaissent entre les groupes « *A Wonderful World* » et « *Zéro pointé* ». Alors que les parents du premier type familial cité semblent contents du volume et de la difficulté de la matière ainsi que de l'exigence de l'école par rapport aux apprentissages et aux règles de vie, les parents du second cluster envisagé développent un profil opposé. Déjà clairement opposé sur les aspects « réunions de parents », « rencontres individuelles » et l'appréciation des enseignants, des apprentissages et de la relation école-famille, il ressort de l'analyse que ces deux entités constituent les extrémités du pôle « exigence de l'école et prise en compte du rythme de l'enfant ».

Sur la dimension « *La pratique et le goût de la lecture et de l'expression écrite* », pour laquelle 13% de variance ($p = 0.0001$) sont expliqués par le profil familial, deux clusters sont distinctement clivés : il s'agit des profils « *Que dire ? Voyons les enseignants pour le bien de l'enfant* » et « *Relations école-famille, OK - apprentissages KO* ». Pour les premières familles, l'enfant aimerait lire et l'école tout comme la famille en serait en partie responsable. De plus, elles ajoutent que l'enfant n'aurait pas développé durant sa scolarité primaire, la capacité à s'exprimer par écrit. Au contraire, les parents du second profil pointeraient le dégoût de l'enfant envers la pratique de la lecture et ses difficultés à rédiger.

Vingt-trois pour cent de variance sont expliqués pour le facteur 3 « *L'ouverture sur l'extérieur et le développement de la curiosité* » par l'appartenance au type familial ($p = 0.0001$). Deux types familiaux « *A Wonderful World* » et « *Le "face à face" plutôt que le "perdu dans la masse"* » se distinguent nettement d'un troisième groupe « *Bilan mitigé... Mais les rencontres individuelles font leur effet* ». Les premiers estiment que l'école a permis à l'enfant de s'ouvrir sur le monde en le rendant curieux, en l'encourageant à s'exprimer mais également en donnant du sens aux apprentissages et développant son autonomie tandis que les derniers remettent en cause les compétences de l'école en ces matières.

Enfin, pour le facteur 4 « *Le goût pour l'école et la motivation à apprendre* », 11% de variance sont expliqués par le profil familial. Deux grands regroupements s'opposent sur cette dimension. D'un côté, on trouve le cluster « Zéro pointé » auquel s'oppose tous les autres types de famille pour lesquels on n'observe pas de différence significative entre les moyennes. Ainsi, en plus de l'évaluation négative des parents sur les aspects « enseignants », « apprentissages » et « relation école-famille » (en général et lors de rencontres individuelles ou collectives), traits caractéristiques de ce cluster, il semble que les enfants de ce profil n'aient pas l'école et n'aient pas développé une motivation à apprendre durant leur cursus primaire.

Bibliographie

MAULINI, O., « La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte » - La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Texte d'une intervention dans le cadre de la conférence-débat « Relations école-familles : regards pluriels » organisée par l'Association vaudoise des parents d'élèves (Groupe de Lausanne), Lausanne, 7 octobre 1997.

FAVRE, B. et MONTANDON, C., Les parents dans l'école..., Genève : Service de la recherche sociologique, cahier n° 30, août 1989.

GAYET, D., C'est la faute aux parents. Les familles et l'école, Paris : Editions La découverte et Syros, 1999.

DEVELAY, M., Parents, comment aider votre enfant ?, Paris : ESF éditeur, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1998.

MEIRIEU, Ph., Vers un nouveau contrat parents-enseignants ?, in DUBET, F., Ecole, familles : le malentendu, Paris, Textuel, 1997, pp. 79-99.

ANNEXES

ANNEXE 1 :

Tableau de présentation des facteurs issus de l'analyse factorielle en composante principale sur les 21 items de la question 1 du questionnaire « Bilan primaire » destiné aux parents

<i>FACTEUR 1</i>		
Thème commun : L'exigence de l'école et la prise en compte du rythme de l'enfant		
Item 20	Dans l'ensemble, je trouve que le <u>volume</u> des matières a évolué suivant un rythme (① très mal – ⑦ très bien) adapté à mon enfant.	Alpha de Cronbach : RV – 0.81 / SV – 0.82
Item 17	Au niveau des apprentissages, l'école primaire était, selon vous, (① insuffisamment – ⑦ suffisamment) exigeante.	
Item 21	Dans l'ensemble, je trouve que la <u>difficulté</u> des matières a évolué suivant un rythme (① très mal – ⑦ très bien) adapté à mon enfant.	
Item 18	Au niveau de la discipline, des règles de vie en groupe, l'école primaire était, selon vous, (① insuffisamment – ⑦ suffisamment) exigeante.	
<i>FACTEUR 2</i>		
Thème commun : La pratique et le goût de lecture et de l'expression écrite		
Item 7	Mon enfant aime (① pas du tout – ⑦ beaucoup) lire.	Alpha de Cronbach : RV – 0.81 / SV – 0.81
Item 11	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) développé chez mon enfant l'habitude de lire.	
Item 8	C'est (① pas du tout – ⑦ principalement) à l'école que mon enfant a développé le plaisir de lire.	
Item 16	C'est (① pas du tout – ⑦ principalement) au sein de notre famille que mon enfant a découvert le plaisir de lire.	
Item 9	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) développé chez mon enfant la capacité de s'exprimer par écrit.	
<i>FACTEUR 3</i>		
Thème commun : L'ouverture sur l'extérieur et le développement de la curiosité		
Item 14	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) rendu mon enfant curieux vis-à-vis du monde qui l'entoure.	Alpha de Cronbach : RV – 0.72 / SV – 0.73
Item 12	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) développé chez mon enfant la capacité d'utiliser l'informatique.	
Item 10	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) développé chez mon enfant la capacité d'utiliser les mathématiques dans la vie quotidienne.	
Item 19	Dans l'ensemble, l'école primaire a encouragé (① très peu – ⑦ très fort) mon enfant à exprimer son opinion.	
Item 15	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) appris à mon enfant à respecter le monde qui l'entoure.	
Item 6	Je trouve que l'école a (① pas du tout – ⑦ beaucoup) développé chez mon enfant la capacité de travailler seul.	
<i>FACTEUR 4</i>		
Thème commun : Le goût pour l'école et la motivation à apprendre		
Item 1	Lorsqu'il était en première année primaire, mon enfant aimait (① pas du tout – ⑦ beaucoup) l'école.	Alpha de Cronbach : RV – 0.72 / SV – 0.72
Item 2	Après six ans d'école primaire, il aime (① pas du tout – ⑦ beaucoup) l'école.	
Item 3	Après six ans d'école primaire, mon enfant est (① plus du tout – ⑦ encore) curieux d'apprendre.	
<i>FACTEUR 5</i>		
Thème commun : Le développement du sentiment de compétence		
Item 5	Je trouve que l'école a (①–beaucoup ⑦ pas du tout) développé chez mon enfant la peur de l'échec.	Alpha de Cronbach : RV – 0.48 / SV – 0.50
Item 4	Après six ans d'école primaire, mon enfant est (① pas du tout – ⑦ tout à fait) confiant en ses capacités scolaires.	
Item 13	Mon enfant est (① pas du tout – ⑦ tout à fait) capable de comprendre les écrits qu'il rencontre dans la vie de tous les jours.	

ANNEXE 2 :

Tableau de présentation des questions constitutives de la variables composite
« réunions de parents – fréquence et appréciation »

<i>Les réunions de parents – fréquence et appréciation</i>		
Question 5.1	En moyenne, durant la totalité du parcours primaire de votre enfant, à quel rythme, les enseignants organisaient-ils des réunions de parents ?	Alpha de Cronbach : RV – 0.77 / SV – 0.74
Items 7.11 à 7.14	D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents . 7.11 Vous vous êtes senti à l'aise. (① pas du tout – ⑦ tout à fait) 7.12 Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.). (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord) 7.13 Vous avez pu vous exprimer. (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord) 7.14 Votre point de vue a été écouté. (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord)	
Question 8	Selon vous, les réunions de parents étaient fréquentes. (① pas assez – ⑦ trop)	

ANNEXE 3 :

Tableau de présentation des questions constitutives de la variables composite
« rencontres individuelles –appréciation »

<i>Les rencontres individuelles - appréciation</i>		
Question 15	En moyenne, à quelle fréquence ces entretiens individuels avaient-ils lieu ?	Alpha de Cronbach : RV – 0.73 / SV – 0.69
Items 17.1 à 17.4	D'une manière générale, pour la totalité du parcours primaire de votre enfant, quelle est votre appréciation de ces réunions de parents . 7.11 Vous vous êtes senti à l'aise. (① pas du tout – ⑦ tout à fait) 7.12 Vous estimez avoir reçu des informations utiles (sur les méthodes, les programmes, etc.). (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord) 7.13 Vous avez pu vous exprimer. (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord) 7.14 Votre point de vue a été écouté. (① pas du tout d'accord – ⑦ tout à fait d'accord)	
Question 20	Selon vous, les rencontres individuelles étaient fréquentes. (① pas assez – ⑦ trop)	