
La famille, un allié essentiel à l'accrochage de l'élève

Chantal Tièche Christinat, Valérie Angelucci et Anne-Françoise de Chambrier

Haute Ecole Pédagogique

Vaud

Avenue de Cour 33

1014 Lausanne

Suisse

chantal.tieche@hepl.ch

RÉSUMÉ. Les relations école et famille, considérées comme essentielles pour la réussite éducative, sont au cœur d'aménagements pédagogiques renouvelés. Ainsi la majorité des programmes d'accrochage préconisent le rétablissement de relations école-famille, ainsi que la nécessité de créer des alliances avec celles-ci. (Potvin & Pinard, 2012 ; Houssemand & Meyers, 2012 ; Poncelet, à paraître). Si Glasman (1997) interroge les intentions d'un tel rapprochement dans les zones d'éducation prioritaires, Dubet (1997) rappelle que c'est à l'école d'entreprendre un effort pour apprendre à parler aux parents et Maubant & Leclerc (2008) montrent également la difficulté de cette collaboration ainsi que les malentendus qui peuvent en découler. Promue à un rang de nécessité voire d'obligation par les politiques scolaires actuelles du canton de Vaud (Suisse), nous désirons dans cette communication interroger la collaboration parents-école dans des structures destinées à des élèves en situation de décrochage. Un des piliers de ces structures dénommées MATAS (modules d'activités temporaires alternatives à la scolarité) consiste dans l'établissement de soutien, de collaboration avec la famille. En particulier nous nous intéressons à la mise en œuvre de ces objectifs par les enseignants et par les éducateurs sociaux. Nos analyses s'alimentent des propos tenus lors de deux focus-groupes rassemblant pour l'un les éducateurs sociaux et pour l'autre les enseignants de six structures MATAS. Il ressort ainsi que l'adhésion des parents au projet MATAS et leur rôle dans l'accrochage scolaire de leur enfant fait partie des objectifs poursuivis par les professionnels qui œuvrent au rapprochement école-famille. Plus particulièrement, les entretiens pointent la nécessité de permettre une modification de l'image que les parents ont de l'école et en contrepartie de celle que l'école a des parents marquant de fait un axe du travail de collaboration interprofessionnelle. Les approches complémentaires respectant le territoire professionnel de chacun et l'identification de rôles précis caractérisent leur champ d'action et visent ainsi la construction d'alliances avec les parents fondées sur l'établissement de relation de confiance, d'engagements et d'aménagement réciproques.

MOTS-CLÉS. Famille, alliances éducatives, décrochage, dispositif scolaire.

1. Introduction

Les ruptures scolaires font partie du paysage éducatif de la Suisse Romande et engendrent comme partout en Occident des dispositifs favorisant l'accrochage scolaire et le retour en classes ordinaires des élèves. Les Modules d'Activités Temporaires Alternatives à la Scolarité (MATAS) mis en place dans le canton de Vaud (Suisse) depuis 10 ans permettent une prise en charge des élèves en rupture scolaire et participent de l'arsenal des mesures adressées aux élèves présentant des besoins particuliers. De la lecture des concepts pédagogiques ainsi que des prestations éducatives offertes au sein du MATAS émergent l'importance donnée au soutien parental et au lien parents - enfants - école. Par ailleurs, les objectifs visés relèvent, au même titre que les structures étudiées par Baeriswyl, Savoy et Tièche Christinat (2013), du développement des compétences sociales et individuelles de chaque élève et mettent en relation le mineur à protéger, sa famille et différents partenaires institutionnels ne relevant pas tous du même ministère. Leur inscription dans l'application de la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO, 2013) confère aux relations école-famille un cadre quasi contractuel par l'application de l'article 5¹ et de l'article 128 alinéa 2² devant dépasser la simple transmission des informations entre l'école et les parents afin de promouvoir ces derniers au rang de partenaires réels. La mise en application de ce nouveau modèle génère toutefois de multiples interrogations quant aux rôles que les relations école-famille ou école-parents jouent sur la réussite éducative, quant aux formes possibles de la collaboration et aux places effectives de chaque acteur dans ce processus. Relevant d'un accord politique entre deux ministères, à savoir le Service de la protection de la jeunesse (SPJ) et la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO), les dispositifs MATAS s'inscrivent dans une politique socio-éducative en matière de protection des mineurs et proposent à l'élève et à sa famille une prise en charge scolaire et éducative assurée conjointement par un enseignant et un éducateur, aidés ponctuellement par d'autres acteurs professionnels (accompagnateurs de moyenne montagne, maître socio-professionnel, art-thérapeute, etc.).

Si les objectifs de ces programmes peuvent dans un premier temps paraître évidents, leur mise en œuvre relève d'un pari osé, centré sur l'élève et sa famille et nécessitant la construction de nouvelles alliances éducatives entre professionnels, élèves et parents. Comme le montrent les différents auteurs réunis par Gilles, Potvin et Tièche Christinat (2012), les alliances se développent autour d'un projet et nécessitent un travail de construction de longue durée (Plunus, 2012). Partant du postulat de l'influence de la collaboration école-famille sur la réussite éducative et scolaire, cette contribution vise à mieux connaître et à décrire le cadre organisationnel mis en place par les professionnels d'une structure d'accrochage (MATAS) pour réaliser les objectifs prescrits, à dégager les caractéristiques des projets porteurs de collaboration avec la famille ainsi que les dynamiques professionnelles qui contribuent à la mise en œuvre des objectifs d'accrochage. De manière analogue aux structures relevant de l'enseignement spécialisé (Tièche Christinat & al., 2012), l'institution scolaire laisse une marge d'interprétation importante dans la mise en œuvre des objectifs du MATAS, entraînant dès lors la construction d'alliances éducatives porteuses du projet de chaque enfant. Bien que non porteurs d'une autorité réelle dans le processus d'admission, la direction scolaire se réservant la décision finale d'une orientation MATAS, les parents sont considérés comme des acteurs importants de la réussite du projet. Si, comme mentionné plus haut, l'école obligatoire se doit de prêter une attention soutenue à la collaboration entre l'école et la famille, les dispositifs MATAS quant à eux doivent contribuer à maintenir ou à restaurer le lien entre l'école, l'élève et les parents.

¹ LEO (2012), art. 5 : "l'école assure en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle seconde les parents dans leur tâche éducative".

² LEO (2012), art. 128, al. 5 : "dans le respect de leurs rôles respectifs, les parents et les enseignants coopèrent à l'éducation et à l'instruction de l'enfant".

2. Le rôle des relations école-famille dans l'accrochage

Des nombreuses recherches menées sur les relations école-familles, nous retiendrons uniquement celles qui pointent les caractéristiques des familles comme autant de facteurs influençant la qualité de la réussite éducative. Les études sur le décrochage scolaire soulignent le caractère multidimensionnel du décrochage et pointent entre autres les facteurs scolaires ainsi que les facteurs familiaux et sociaux. La recherche au niveau mondial (Blaya, 2010) montre que le cumul des difficultés scolaires, sociales et familiales sont à l'origine de la situation de décrochage. Les liens entre l'école et les familles défavorisées sont souvent ténus et porteurs de conflits et de rupture (Blaya, 2010; Claes & Comeau, 1996; Fortin, Marcotte, Royer, & Potvin, 2005; Janosz & Leblanc, 1996). Pour Fortin et al. (2005) le manque de cohésion familiale et le manque d'engagement de l'élève dans ses activités scolaires est prédictif du décrochage. Ces propos se confirment dans la vaste étude que ces auteurs ont menée auprès des élèves décrocheurs québécois. En effet, en 2012, Fortin et al. rappellent que le manque "d'encadrement parental est non seulement associé au mauvais développement du jeune, mais aussi à ses difficultés d'apprentissage et au décrochage scolaire" (p.74). D'autres travaux pointent le poids joué par les styles éducatifs parentaux, l'accompagnement parental à la scolarité et les pratiques éducatives dans l'accrochage scolaire (Feyfant, 2011). Par ailleurs, les facteurs de capital culturel développé par Bourdieu et Passeron (1970; Lahire, 1993) sont souvent montrés du doigt et réinterprétés à la lumière essentielle de l'accès à la culture écrite par les familles (Lahire, 1993).

Les différents dispositifs mis en place en Europe et en Amérique du Nord pour prévenir le décrochage scolaire prennent en considération la dimension école-famille et tentent de palier le désengagement parental vis-à-vis de l'école et de l'élève en situation de décrochage. Visant à impliquer les parents et à améliorer ou à renouer le dialogue entre eux et l'école, les dispositifs d'accrochage pointent l'importance de la place que l'école doit accorder à la famille, afin que cette dernière devienne un partenaire réel (Epstein, 1992; Epstein & Salinas, 2004; Houssemand & Meyers, 2012; Poncelet, Pelt, Dierendonck, Mancuso, & Kerger, 2013; Potvin & Pinard, 2012). Si, pour Glasman et Ouevrard (2004), les intentions d'un tel rapprochement restent à interroger, il nous paraît toutefois essentiel d'en définir les contours et d'en comprendre les modalités, en particulier celles portant sur la collaboration avec les parents et le travail conjoint entre professionnels.

Depuis plusieurs années, l'institution scolaire associe les parents à la réussite scolaire de leur enfant et ce faisant modifie le paradigme désormais obsolète d'une école vécue comme étant l'unique vecteur de la réussite scolaire. Ce changement de regard et son application sont interrogés par plusieurs auteurs (Asdih, 2012; Charlot & Rochex, 1996; Maubant & Leclerc, 2008; Perrenoud, 2001). Ainsi les travaux d'Asdih (2012) montrent que les effets d'une collaboration enseignants – parents dépendent prioritairement des représentations et des idéologies sous-jacentes de l'enseignant et des parents. Le danger de considérer les parents comme redevables de la conduite de l'enfant n'est pas écarté (Janosz & Leblanc, 1996 ; Janosz, Leblanc, Boulerice, & Tremblay, 2000) et, par ailleurs, l'importance accordée aux parents dans le processus d'instruction peut permettre à l'école de se défaire de ses propres responsabilités (Van Zanten, 2001). En outre, le poids des paramètres socio-culturels (Belmont & Vérillon, 2004; Deslandes, 2005; Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999) ou encore le poids des représentations sociales (Deniger, Abdoulaye, Dubé, & Goulet, 2009) dans l'engagement parental reste extrêmement marqué.

Les recensions d'écrits menées par Deslandes et Bertrand (2004), Larivée (Larivée, 2008) McGinn & Ben-Porath (2014) et Poncelet, Dierendonck, Mancuso & Vlassis (dans ce numéro) s'accordent pour attribuer, malgré les difficultés précédemment soulignées, un impact positif de l'engagement parental sur la réussite éducative. Que les établissements ou dispositifs particuliers mis en place par l'école relèvent de l'enseignement ordinaire ou de l'enseignement spécialisé, la collaboration avec les familles est confirmée comme un paradigme essentiel à la réussite éducative et est considérée comme un espace de continuité entre deux systèmes éducatifs, un lieu d'intersection dans lequel l'action d'aide est développée.

Le rapprochement de ces deux systèmes peut être promu entre autres choses par le rapprochement des valeurs éducatives, assurant à l'élève la poursuite des expériences vécues entre les sphères familiale et scolaire (Epstein & Salinas, 2004; Epstein & Sheldon, 2002). Ainsi pour Ebersold (2008), le lieu de cette continuité se situe au cœur même de la collaboration entre l'école et la famille et devrait revêtir des formes de coopération conçues comme un "espace de relations à partir duquel se construit le sens de l'action et grâce auquel les diverses interprétations et aspirations qui entourent la scolarisation des enfants à besoins particuliers entrent en synergie au profit de la cohérence et de la continuité du processus de scolarisation" (p. 195). Les échanges "doivent permettre une vision globale de la situation personnelle, scolaire et familiale de l'élève, visent les finalités pédagogiques cohérentes dans chaque champ d'action et se fondent sur la réciprocité et reconnaissance mutuelle entre acteurs" (Ebersold, 2008, p.207). A la continuité éducative inscrite dans un partage et une cohérence des valeurs sur le plan social, éducatif et cognitif, entre différents milieux et en particulier entre le milieu familial et le milieu scolaire, Hugon (2010) associe la nécessité de la continuité éducative entre les différents intervenants qui s'activent autour de l'élève.

L'interpénétration des deux systèmes éducatifs école et famille semble particulièrement délicate et difficile (Claes & Comeau, 1996; Houssemand & Meyers, 2012). Porteurs de valeurs différentes et non nécessairement partagées, la coexistence de ces deux systèmes a montré ses apports et ses limites dans plusieurs études. En 1997, Dubet rappelle que c'est à l'école d'entreprendre un effort pour apprendre à parler aux parents. La difficulté de la tâche est plus grande qu'il n'y paraît. Ainsi Maubant et Leclerc (2008) pointent la complexification des relations et l'augmentation des risques de tensions et de rupture dans le cas de dispositifs d'aide intégrés dans l'enseignement ordinaire, comme par ailleurs dans l'enseignement spécialisé. Si l'engagement parental sur base volontaire est au cœur de nombreux programmes d'écoles maternelles et primaires aux Etats-Unis, les études menées par Epstein (Epstein, 1992; Epstein & Salinas, 2004) montrent qu'une communauté éducative scolaire (school learning community) repose sur le respect de principes essentiels instituant une collaboration et un partenariat fructueux au service de la réussite éducative. Six principes sont évoqués comme indispensables à la réussite de ces programmes : le soutien aux parents, la communication, le volontariat, le travail à domicile, la participation aux décisions et la collaboration avec la communauté. A ceux-ci s'ajoutent d'une part l'importance des relations interpersonnelles entre les enseignants et la famille (Blue-Banning, Summers, Frankland, Nelson, & Beegle, 2004), ainsi que la qualité de la communication, le respect et l'adhésion mutuelle au projet comme autant de points d'appui permettant de développer des actions éducatives favorisant la réussite scolaire (Mérini, Thomazet, & Ponte, 2010) et, d'autre part, la qualité du travail conjoint effectué par les professionnels en charge du projet. En effet, il est nécessaire de rappeler qu'au sein même de l'école, la collaboration entre professionnels est à l'heure actuelle posée comme une évidence. Ce constat nous conduit à inscrire ainsi le processus de collaboration école-famille dans une perspective de mise en abyme. Dès lors, la nature de la collaboration école-famille et ses effets dépend également de la nature de la collaboration entre les différents acteurs professionnels.

3. Les caractéristiques de la collaboration interprofessionnelle au service de l'accrochage

Plusieurs travaux s'intéressent au développement du travail conjoint entre différents professionnels. Comme le souligne Marcel (Marcel et al., 2007), la collaboration ne fait pas partie historiquement des pratiques de base de l'enseignant et les nombreuses recherches témoignent à la fois de la diversité et de la complexité des pratiques scolaires qui appliquent ce paradigme. Différentes formes de collaboration sont à distinguer (Larivée, 2008; Marcel, Dupriez, Bagnoud, & Tardif, 2007a) impliquant des rôles, des attitudes et des objets de collaborations. La notion de concertation en tant qu'outil permettant de travailler en équipe et de réfléchir sur ses pratiques, est mentionnée comme une des mesures "qui tentent d'instaurer la mobilisation des acteurs dans leur établissement et font de celui-ci une unité collective et organisationnelle d'application des réformes du système éducatif" (Letor, Bonami, & Garant, 2007, p.144). Cette dernière cependant ne semble pouvoir se faire sans être accompagnée d'une réflexion sur les pratiques et d'une visibilité des connaissances communes. D'autres études (Houssemand & Meyers, 2012; Ghislain Plunus, 2012; Turcotte, Roy, Bélanger, M., & Bowen, 2012) relèvent que la pluralité des acteurs intervenant autour d'un élève multiplie le nombre de systèmes en interaction, met à mal la continuité de l'action éducative et paradoxalement diminue dans certains cas l'effet désiré.

Dans leur étude, Mérini, Thomazet et Ponte, (2010) montrent qu'une collaboration perçue comme une injonction occasionne des difficultés, étant donné les enjeux de pouvoir, de hiérarchie et de sentiment de compétence (ou d'incompétence) entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant régulier, et empêche d'avoir une réelle collaboration qui suppose un partage des compétences et une acceptation des expertises de chacun dans son domaine. Bien que portant essentiellement sur les collaborations entre professionnels, ces résultats se confirment dans plusieurs autres travaux portant sur les alliances éducatives. Dès lors les formes que revêt la collaboration ainsi que leurs caractéristiques sous-jacentes telles que la reconnaissance des compétences d'autrui, des valeurs et des objectifs de chaque partenaire (Avery, 2012; Perron & Veillette, 2012; G. Plunus et al., 2010) s'avèrent être un gage de réussite des programmes mis en place. La présente étude tend, à partir d'un contexte institutionnel particulier (MATAS), à saisir les différents moyens mis en jeu dans le rapprochement école – famille par l'équipe éducative et à définir les facteurs favorables à la construction des alliances éducatives.

La présente étude tend, à partir d'un dispositif d'accrochage dénommé MATAS, à saisir les différents moyens mis en jeu dans le rapprochement école – famille par une équipe éducative et à définir les facteurs favorables à la construction des alliances éducatives. En effet, si la collaboration interprofessionnelle paraît constituer un facteur déterminant dans la construction des alliances éducatives et du rapprochement école – famille, il nous semblait pertinent de mieux étudier le rôle joué par l'ancrage institutionnel et professionnel des divers acteurs impliqués.

4. Méthodologie

Le recueil de données s'est effectué au moyen de deux focus groupe (FG) réunissant des enseignants et des éducateurs qui collaborent dans six modules MATAS dont nous étudions le fonctionnement. Trois modules s'adressent à des élèves de moins de 11 ans, provenant d'établissement des degrés primaires, et les trois autres sont composés d'élèves plus âgés, venant du degré secondaire 1 et qui sont pour certains d'entre eux en passe de terminer leur scolarité obligatoire. Un FG réunissait les éducateurs (n= 5), et parallèlement à celui-ci se déroulait un autre FG avec les enseignants (n= 7). Les thèmes abordés étaient analogues dans les deux FG. L'objectif poursuivi consistait à interpellier les éducateurs d'une part et les enseignants MATAS (ci-dessous enseignants M) d'autre part sur le travail qui est effectué avec les familles. Ainsi, pour aborder les aspects et les caractéristiques du travail et des relations avec la famille, les échanges entre participants ont eu pour objet a) les projets proposés aux familles ; b) les moyens utilisés pour impliquer la famille dans le projet de leur enfant ; c) les modalités ou conditions mises en place pour permettre à la famille de créer ou recréer un lien avec l'école.

L'analyse de contenu est basée sur la recherche d'épisodes présentant une unité de sens que nous avons codés au moyen du logiciel HyperResearch et regroupés en différentes catégories. Appliquant les processus de sélection, simplification et transformations des données propres à la condensation des données (Miles & Huberman, 2003), 379 épisodes ayant trait uniquement à la thématique abordée dans les deux FG portant sur la famille ont été retenus. Ces derniers ont donné lieu à 16 codes différenciés réunis en trois catégories. Le codage a été stabilisé après plusieurs étapes et soumis à validation entre pairs, puis à recodage en cas de désaccord. Partant de la méthodologie propre au focus groupe (Albarelo, 2012; Krueger & Casey, 2009), aucune analyse quantitative n'est effectuée, hormis lors de l'identification des territoires occupés par chaque groupe professionnel où nous avons pris en compte le nombre d'interventions ayant trait au territoire afin de distinguer les réactions des deux groupes.

Les catégories retenues ont trait à la construction des alliances entre professionnels du MATAS et parents des élèves. La première catégorie interpelle le **cadre organisationnel** : les épisodes qui y sont rattachés transmettent des informations sur les rôles joués et attendus de chaque partenaire, les modalités de rencontre et les types de demande. Dans la deuxième catégorie, sous l'appellation **substrat et nature du travail interprofessionnel avec la famille**, nous abordons le cœur même du travail que chaque professionnel entend mener, en termes de contenus et d'enjeux. Dans la troisième catégorie, sous le label **entours de la collaboration école-famille**, les épisodes pointent divers éléments favorisant ou non la construction des alliances.

5. Analyses

5.1. Le cadre organisationnel

Le travail avec la famille est abordé par les participants du FG en fonction du cadre prescrit par les MATAS et leurs règlements et en fonction des objectifs que ces dispositifs ont à tenir. Nous aborderons ainsi, dans un premier temps, le cadre prescrit et les aménagements que les enseignants et éducateurs introduisent dans le travail avec la famille. Dans un deuxième temps, nous prendrons en compte le rôle et les objectifs que les acteurs professionnels entendent jouer dans la collaboration entre l'école et la famille

5.1.1. Le cadre prescrit et ses aménagements

Le cadre organisationnel du travail conjoint est fixé par les directions bipolaires des MATAS : l'éducateur est engagé par une institution éducative relevant du SPJ et l'enseignant par l'institution scolaire. Leurs attributions dérivent à la fois de leur champ et culture professionnels ainsi que de leur appartenance institutionnelle. Ainsi, les fonctions de chaque professionnel semblent être prédéterminées et clairement définies puisque, pour l'ensemble des personnes interrogées, l'éducateur a, comme champ d'action réservé, la famille et l'enseignant tisse les relations nécessaires avec l'école. Ce découpage correspond donc aux fonctions premières des professions représentées. Cette séparation des champs d'action, qui donne un cadre clair et une assise posturale solide aux rôles que chaque professionnel a à tenir, semble par ailleurs satisfaire les répondants.

Ens4 : dans mon cas, je ne travaille pas avec la famille, c'est le rôle de l'éducateur [...] Le directeur nous a clairement dit, c'est officiel, que c'était l'éducateur qui intervenait au sein des familles.

Ce principe de territorialité ayant été posé et reconnu par tous, les pratiques réelles présentées par les participants indiquent toutefois que plusieurs nuances y sont apportées. Les enseignants mis à l'écart d'un travail régulier avec la famille ressentent le besoin de préciser qu'ils peuvent néanmoins faire un travail avec les parents dans l'optique de transmettre des informations liées à l'école ou au travail scolaire entrepris au MATAS. Par ailleurs, selon les équipes, ces règles sont quelque peu aménagées : l'éducateur établit également des relations avec l'école et l'enseignant MATAS reste à disposition des familles ou se rend parfois au domicile des parents. Le départ d'un professionnel peut amener l'équipe à tâtonner et à interroger ce cadre pour aboutir parfois à d'autres répartitions des rôles.

Ens5 : on a bien compartimenté les choses, dans le sens où l'on rencontre ensemble les familles au premier bilan, par contre en cours de prise en charge, en ce qui me concerne, j'ai peu voire pas de contact avec la famille... [un peu plus loin] ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas travailler avec les familles, quand même...

Ens6 : nous on trouvait assez bien que les éducateurs à certains moments parlent avec des profs, parce que justement, on pouvait imaginer que ces éducatrices elles pouvaient entre guillemets un petit peu ouvrir l'esprit de certains profs sur d'autres choses...

Ces nuances introduites au cadre prescrit reçoivent quelques commentaires. Si certains enseignants MATAS avouant manquer de compétences et d'outils spécifiques se disent soulagés de ne pas avoir à travailler avec les familles, d'autres enseignants regrettent de ne plus avoir un contact aussi régulier avec les parents qu'ils ne l'avaient à l'école ordinaire, plus particulièrement dans les degrés primaires.

5.1.2. Les rôles et les objectifs poursuivis

Le deuxième pilier du cadre institutionnel qui se fonde, comme nous l'avons souligné plus haut sur la volonté d'établir une collaboration entre l'école et la famille, a fait l'objet de nombreux échanges entre les participants. A leurs yeux, le dispositif joue le rôle prescrit d'une structure tampon entre l'école et la famille. Les deux entités professionnelles qui la constituent, à savoir un éducateur et un enseignant, vont collaborer, échanger et se relayer pour rapprocher l'école et la famille.

Edu4 : le MATAS peut accueillir cette difficulté [...]. Par rapport à ces difficultés que rencontre cet élève, rien que d'avoir un lieu de paroles neutre avec l'éducateur MATAS, ça permet [...] de déverser son mal-être.

La collaboration entre les professionnels et les parents ne peut être opérationnelle sans impliquer un certain aménagement territorial : les éducateurs vont intervenir dans le milieu des familles, alors que l'enseignant va de son côté faire venir les familles à l'école ou au lieu MATAS pour discuter. Les relations avec la famille restent ainsi proches des pratiques scolaires habituelles, qui accordent essentiellement aux parents le devoir de s'informer. Ces pratiques semblent être partagées par l'ensemble des participants enseignants MATAS. Quelques propos nuancent cette posture a priori très classique et peu différenciatrice. En effet, ils s'accordent sur la nécessité lors des rencontres avec les parents de se montrer plus réceptifs et plus empathiques prenant ainsi exemple sur leurs collègues éducateurs.

Ens5 : et puis ce qu'on essaie de leur offrir, et moi je trouve que c'est la grande différence avec l'école c'est un lien plus direct qu'à l'école. C'est-à-dire que s'ils se font un souci, ils peuvent me téléphoner [...] On a ce genre de relations directes [...] je trouve que c'est important, parce que c'est ce qui participe à leur redonner confiance avec des gens qui s'occupent de leur enfant.

Ainsi le MATAS, bien que se définissant comme différent de l'école, reste un lieu culte, où les parents sont invités à se rendre. Cette fonction dédiée à l'espace et au lieu même du MATAS est propre à son fonctionnement et essentielle à la rencontre famille-école. Le dispositif MATAS étant situé dans un lieu spécifique, éloigné de l'école régulière que fréquente l'élève, joue parfois selon nos répondants le rôle de ballon d'essai. Moins marqué d'histoires personnelles, de relations échouées, ce lieu est considéré par les professionnels comme un espace réconciliateur où les parents peuvent développer une nouvelle image de l'école. Quant aux enseignants MATAS, leur rôle consiste à rencontrer les enseignants ordinaires pour parler de l'élève, construire un projet pédagogique et modifier à long terme leur regard. Cette mission claire et consensuelle se trouve énoncée aussi bien par les éducateurs que par les enseignants. Elle est par ailleurs appréciée.

La discussion s'oriente rapidement sur l'opérationnalisation du travail conjoint à différents moments du placement. Le cadre formel du dispositif, qui nécessite une rencontre et une contractualisation par les parents du placement MATAS, est évoqué et ses limites sont soulignées. Si les entretiens d'admission constituent des modalités formelles de rencontre parents - école, les partenaires présents dans ceux-ci, à savoir une représentation de la hiérarchie scolaire (directeur, doyen, enseignant titulaire de classe et éducateur MATAS), peuvent constituer un obstacle et entraîner des contraintes supplémentaires.

Ens3 : souvent le parent il est seul face à un parterre de professionnels.

Cette situation pouvant ainsi créer de l'intimidation ou même de l'assujettissement (Payet, 1997, 2000; Payet, Giuliani, & Laforgue, 2008), des rencontres moins formelles au domicile de la famille ou sur le lieu même du MATAS permettent aux parents de poser des questions et d'échanger plus librement. Ces deux modalités de rencontre, formelle et informelle, sont nécessaires : le formel posant le cadre et la deuxième posant les bases de la relation. Selon les MATAS, les moments sont aménagés différemment. La qualité de l'accueil mais aussi la possibilité d'effectuer d'autres rencontres plus personnalisées avec les parents sont proposées.

5.2. Substrat et nature du travail interprofessionnel avec les familles

Les épisodes regroupés dans la deuxième catégorie nous permettent de cerner les enjeux du MATAS et plus particulièrement ceux attribués à l'établissement de la relation avec les parents. Parmi les objectifs généraux à atteindre, la modification de l'image que les parents ont de l'école est prioritaire aux yeux des éducateurs et des enseignants.

5.2.1. Les alliances avec parents

Les éducateurs se considèrent comme "des tiers structurants", terminologie qu'ils empruntent à Le Duff (2005) afin de réconcilier les parents avec l'école. L'explication du système scolaire à des familles qui ne possèdent pas les clés de décodage du système scolaire, étant donné leur parcours et leurs caractéristiques (famille migrante, plurilinguisme) est reconnu comme important. Un éducateur insiste sur l'alliance qui devrait être créée avec les parents afin de construire un nouveau projet scolaire et à défendre celui-ci auprès des directions d'école.

Edu3 : on devient l'allié des parents pour construire un nouveau projet. C'est en tout cas ce qu'on a fait pour deux élèves l'année passée où on a demandé dans une des situations qu'il change d'établissement [...] Et puis la dernière situation qu'on finit de suivre maintenant, c'est un élève qui est en classe de développement³, son père a toujours refusé que son fils soit en classe de développement, parce que tous ses enfants y ont passé et que nous on a trouvé que c'était un élève qui pouvait être en VSO⁴. Alors là on s'est mis à part, la doyenne et le directeur, on s'est mis tout le monde à dos, mais la preuve c'est qu'il tient maintenant (sous entendu en VSO), qu'il a des appuis le soir pour se remettre à niveau et puis qu'on est en train de gagner le pari.

Ces propos sont écoutés avec attention par les autres éducateurs, mais l'engagement de l'éducateur et le jeu d'influence qui serait à tenir au sein de l'école ne semble pas faire écho et n'est pas repris. La crainte d'une éventuelle péjoration du lien école -famille et école-MATAS est par contre soulignée.

De leur côté, sans renier que leurs premiers alliés sont les enseignants, les enseignants MATAS s'accordent pour dire qu'ils soutiennent et construisent des alliances avec les parents. Les parents sont dès lors conviés à visiter le MATAS, à en comprendre son fonctionnement, à participer à des rencontres de bilan intermédiaire ou final, et leur octroyer ainsi un statut de partenaires. Quelques propos commentent cette posture a priori très classique et soulignent l'importance d'une concertation avec la famille sur le projet scolaire MATAS.

Ens1 : dans le premier réseau qu'on va faire à l'école, ils (ndlr : les parents) se sentent soutenus par les intervenants du MATAS. [...] **Ens2** : que ce soit l'enseignant ou l'éduc. [...] **Ens3** : on ne va pas contre l'école, souvent on fait les mêmes observations...

Ens7 : déjà dans l'entretien d'admission, le projet ce serait de trouver quelques points d'accroche où tout le monde se retrouve par rapport à certaines difficultés de l'enfant sur lesquelles on pourrait travailler.

Il apparaît des épisodes retenus dans le FG que, de leur côté, les enseignants cherchent à réconcilier l'école et la famille en donnant à cette dernière des clés de compréhension des attentes que l'école a à leur égard, et en permettant l'expression dans un lieu commun des points de vue des différents partenaires. Par leurs énoncés, il apparaît que les enseignants MATAS ont à cœur de ramener les parents au sein de l'école, en leur donnant les codes nécessaires pour qu'ils puissent se conformer aux attentes. A cette fin, ils se reposent en grande partie sur les éducateurs et jouent un rôle second et plus ponctuel. La modification du regard de l'enseignant titulaire sur l'élève fait partie des enjeux décrits par nos interlocuteurs enseignants, mais le changement de posture pédagogique de celui-ci n'a pas été mentionné comme axe de travail lors de cette discussion.

5.2.2. Les artifices d'accrochage des parents

La nature des projets proposés aux familles relève de trois domaines qui ont été pointés dans la littérature comme facteur de risque ou de protection du décrochage (Blaya, 2010).

³ Une classe de développement est une classe regroupant des élèves présentant des difficultés d'apprentissage scolaire relevant de l'enseignement spécialisé.

⁴ VSO : Voie Secondaire Option se déroulant durant les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

1. Les pratiques éducatives familiales ainsi que l'amélioration des relations avec l'école sont citées régulièrement par les éducateurs comme faisant l'objet de leur attention particulière. Les pratiques mentionnées sont en lien avec la santé de l'adolescent (repos, nourriture, type d'activités), mais les exemples relèvent essentiellement des comportements attendus de l'élève par l'école. Ainsi les éducateurs comme les enseignants cherchent à promouvoir auprès des familles les comportements nécessaires à un enfant pour qu'il devienne élève. Ce faisant, ils incitent les parents à se conformer aux attentes et aux tâches prescrites par l'école, dans l'idée de créer, maintenir ou confirmer les liens école-famille.

Edu1 : *le postulat, c'est de dire que l'enseignante du MATAS fait le lien, enfin quelque part qu'elle peut faciliter le lien entre l'école et le monde, des pistes un peu plus éducatives qui sortent de médiation que ce soit rendu un petit plus abordable, plus compréhensible.*

D'autres épisodes viennent signaler que l'intervention auprès des familles se double d'une approche de l'école elle-même. Ainsi les éducateurs entreprennent parallèlement aussi des tractations pour modifier non pas les tâches exigées par l'école, mais les modalités de celles-ci. Ces demandes de micro-changements portés à l'attention de l'école participent de l'objectif déclaré des éducateurs et des enseignants, à savoir l'encouragement et l'étayage à changer le regard de l'enseignant sur l'élève. Toutefois les épisodes relatifs à ces demandes notifient souvent les difficultés pour les enseignants des classes racines à modifier leur regard et à tenir compte des petits changements comportementaux obtenus de la part de l'élève. A la différence de l'école, et des postures qu'ils avaient adoptées dans leur fonction antérieure d'enseignant titulaire, les enseignants M lors des rencontres avec les parents se montrent plus réceptifs et manifestent de l'empathie et, au mieux, sont concertés pour établir un projet d'accrochage pour leurs élèves.

2. L'environnement social et culturel de la famille est évoqué à plusieurs reprises durant l'entretien avec les éducateurs. Les conditions de vie relatées pointent la précarité sociale des familles, des carences relationnelles enfant – famille ainsi qu'un manque culturel donnant accès comme le souligne Lahire (1993) à l'interprétation des écrits.

Edu3 : moi je pourrais être occupé à plein temps pour aller dans chaque famille et dire : "vous avez-vous ce qui est écrit en rouge ?" "Ah non, ce n'est pas une mauvais remarque, c'est parce qu'il avait un crayon rouge". "Ah moi je pensais que quand c'était écrit en rouge, c'était une mauvais remarque".[un peu plus loin]

Edu3 : mais on (ndlr : l'école) a écrit. Mais il a reçu une feuille là pour la sortie piscine. Oui, mais elle ne sais pas lire, puis c'est la mère qui s'occupe à la maison des enfants et à l'extérieur c'est le papa...

Selon les MATAS, ces éléments constituent des sources d'incompréhension qu'il s'agit de lever aussi bien au sein de la famille qu'à l'école. Les éducateurs se décrivent comme étant porteurs de ce contenu de travail. D'autres épisodes viennent signaler que l'intervention auprès des familles se double d'une approche de l'école elle-même. Ainsi les éducateurs entreprennent parallèlement aussi des tractations pour modifier non pas les tâches exigées par l'école, mais les modalités de celles-ci.

La connaissance du milieu familial est ainsi une clé de compréhension indispensable pour modifier les relations école-famille. Les éducateurs relèvent l'importance d'un partenariat avec des organismes tels que le service des interprètes communautaires, mais aussi avec des services de l'action éducative en milieu ouvert qui peuvent assurer une aide plus approfondie et de plus longue durée aux familles. Ces éléments de partenariat autour de la famille et de l'école peuvent, une fois mis en route, se poursuivre non seulement durant la prise en charge MATAS, mais également au retour de l'élève dans son établissement. Leurs objectifs consistent seulement à assurer une continuité à la prise en charge de la famille et faire en sorte que les pratiques éducatives familiales se modifient ou au moins que l'école tempère ses réactions dans l'attente d'une amélioration des relations.

3. Le travail tel que décrit dans les FG pour favoriser l'engagement parental au sein de l'école se décline en différentes étapes et se compose de différentes caractéristiques. L'établissement d'une relation de confiance apparaît aux yeux de tous comme nécessaire et les moyens d'y parvenir sont le respect de l'autre et de sa culture, l'adhésion au projet, l'expression des ressentis afin d'éviter les interprétations. Afin de lever l'asymétrie propre à toute relation d'aide, les éducateurs signalent l'importance d'oser parler de soi pour ouvrir un espace de dialogue véritable. Nous retrouvons ici les caractéristiques soulignées par Blue-Banning et al. dans leur article de 2004. Ces propriétés conceptuelles des actions ressortent très fréquemment dans le discours des éducateurs, alors que les enseignants, bien que mentionnant eux aussi ces aspects, pointent plus concrètement des thèmes qu'ils vont aborder pour améliorer la relation famille-école. Fondant leur travail sur la réalisation échelonnée de "petits objectifs", les enseignants vont rappeler que l'engagement parental passe aussi par l'engagement des enseignants MATAS et des enseignants de la classe d'origine, voire des autres partenaires engagés.

Ens5 : moi je trouve aussi que réconcilier les parents avec l'école ça participe aussi de bien les informer.

5.3. Les entours de la collaboration école-famille

L'établissement d'un nouveau lien entre l'école et la famille fait intervenir plusieurs facteurs qui vont influencer sa réalisation. Les interlocuteurs des deux FG que nous analysons ont souligné le poids de certains d'entre eux et l'entrave que ceux-ci pouvaient porter sur le processus. Nous retiendrons deux facteurs très généraux qui concernent pour l'un l'influence du macrosystème sur la prise en charge et pour l'autre celle d'un des microsystèmes en jeu dans la construction de ce lien, à savoir les parents.

Le cadre légal et réglementaire du dispositif MATAS constitue un facteur déclencheur souvent décrit comme porteur d'effets négatifs sur le processus lui-même. Les éducateurs et enseignants rappellent tous la lenteur d'un processus de réconciliation et la brièveté de la prise en charge. Toutefois, la juxtaposition de ces deux temporalités met essentiellement les éducateurs en porte-à-faux avec les rôles qu'ils endossent et entraîne des questionnements sur les missions à mener. L'impression de n'être parfois que des passeurs, de manquer de temps pour les prises en charge est clairement signifiée et les éducateurs y sont particulièrement sensibles, leur formation les ayant préparés à effectuer un travail de prise en charge des familles.

Edu2 : je pense que mon travail c'est justement de les amener à..., et de mettre en lien les autres professionnels qui peuvent faire ça sur du long terme, parce que je trouve qu'on a peu de temps, on a que trois mois, à quoi ça sert des fois? Si c'est pour soulever des cailloux et puis se dire "Ha, voilà j'ai vu qu'il y avait plein de trucs" et puis reposer, puis dire "ha, ben voilà".

L'adhésion de la famille est un vecteur essentiel à l'engagement parental que le MATAS souhaite rétablir. Elle est rendue possible aux yeux des enseignants dès lors que tous les interlocuteurs s'engagent dans le processus. Cette adhésion est signalée comme étant parfois difficile, voire impossible dans certains milieux particulièrement précarisés. Les enseignants lui attribuent une importance de taille puisqu'ils la considèrent comme un préalable à la prise en charge qui soit est déjà présente, soit va se construire avec eux.

Ens1 : nous on veut que les parents soient demandeurs dans le MATAS, mais s'ils sont demandeurs ils doivent aussi offrir quelque chose.

Ens2 : il faut que toutes les parties s'engagent d'une certaine manière, donc après soit on a ce projet dès le départ et pis on arrive parce que les parents comprennent le discours de l'école, partagent certaines difficultés qu'ils rencontrent aussi à la maison par rapport au comportement de leur enfant, soit bien le projet [...] se construit peu à peu [...].

Pour les éducateurs, l'adhésion est un premier résultat du travail de relation et de confiance qu'ils entreprennent auprès des familles. Leur propos montrent qu'elle n'est pas acquise d'emblée dans tous les cas, certaines familles étant extrêmement fâchées contre l'école ou contre l'intervention de l'éducateur. L'adhésion des parents passe par le bien-être de l'enfant et par le partage des inquiétudes parentales. Les résistances signalées par les éducateurs proviennent d'interprétations non partagées à propos des difficultés de l'enfant et de la colère et du ressentiment des parents contre une école trop souvent figée, rigide et même stigmatisante pour l'élève.

6. Conclusion

Les deux espaces de discussion que nous avons eus avec respectivement les enseignants et les éducateurs travaillant dans six MATAS permettent de réaliser l'importance accordée à la modification du regard de l'école sur la famille et réciproquement. Aux yeux de ces professionnels, le retour à temps complet de l'élève dans sa classe d'origine ou à défaut dans son établissement d'origine ne peut se passer de ce changement de point de vue et ce dernier s'établit relativement lentement dans une durée qui parfois dépasse le cadre fixé par le dispositif. Ce point de butée que représente la durée de la prise en charge (trois mois, renouvelable une fois) ne remet toutefois pas en question le cadre organisationnel formel qui établit les étapes à respecter et définit les grandes lignes des rôles et des fonctions de chacun. Le cadre institutionnel du dispositif MATAS impose le rapprochement, sans toutefois pouvoir le garantir. Néanmoins, il apparaît comme suffisamment incitatif pour amorcer de nouvelles relations entre l'école et la famille.

Les analyses des entretiens soulignent l'importance accordée aux parents dans le processus d'accrochage visé par le MATAS ainsi que les rôles de chaque professionnel. De la bouche des participants aux FG, il apparaît essentiel que les parents deviennent plus "conformes" aux attentes de l'école pour assurer la réussite scolaire de leur enfant. Le MATAS propose ainsi un modelage parental qui passe par des modifications de pratiques éducatives et familiales. Les éléments les plus cités sont liés à l'encadrement des tâches scolaires, à la permissivité et au manque de surveillance parentale, éléments qui constituent des facteurs de risque de décrochage (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999). Éducateurs et enseignants s'accordent pour fixer avec les familles un projet d'accrochage composé de micro-objectifs que l'élève, ses parents et son enseignant titulaire se doivent d'atteindre. Ces objectifs vont être accompagnés par un travail de fond qui passe à la fois par l'explication du système scolaire, de ses attentes en terme de comportement de l'enfant et par une approche de la relation parents – enfant. L'éducateur se charge en règle générale de cette mission. Cette assistance éducative donnée aux familles a pour objectif de fournir les clés de compréhension du comportement de l'enfant et de l'école et est comparable à ce qu'Epstein et Salinas (2004) décrivent sous le terme de "parenting". Elle tend également à dissoudre les malentendus et à pallier les difficultés de compréhension et d'interprétation des interactions langagières propres à l'école que soulignent Bautier (2003).

Parallèlement aux actions dirigées vers la famille, l'équipe a également la mission de changer le regard de l'école sur la famille et l'élève. Cette mission est moins décortiquée, car elle apparaît comme une suite logique du travail avec les parents. Toutefois, les actions entreprises en direction de l'école relèvent de l'information, permettant de décrire le travail effectué au MATAS avec l'élève et les parents, et de la négociation autour de certaines règles et habitudes scolaires. L'école devient ainsi également un lieu qui, sous les actions concertées et de l'éducateur et de l'enseignant, va apprendre ou ré-apprendre à parler aux familles (Dubet, 1997). L'ancrage professionnel de chaque acteur semble constituer une modalité importante favorable à la création de nouvelles alliances. En effet, il est intéressant de noter que l'éducateur est le principal vecteur de cet apprentissage et que son action se fait à l'intention de son collègue enseignant qui pourra ainsi être porteur lui aussi d'une autre mode de communication à l'intention de l'école.

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Fonds National Suisse pour le subside 13DPD3_136975/1 sans lequel cette recherche n'aurait vu le jour.

Références bibliographiques

- Albarello, L. (Ed.). (2012). *Apprendre à chercher : l'acteur social et la recherche scientifique* (4e éd. ed.). Bruxelles: De Boeck.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*(16), 34-52.
- Avery, H. (2012). Le modèle suédois, leçons et perspectives. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 239-257). Berne: Peter Lang.

- Baeriswyl, D., Savoy, B., & Tieche Christinat, C. (2013). Viser l'accrochage : pratiques pédagogiques et alliances dans des structures destinées à des élèves ou des jeunes en difficultés. *Education & Formation*, e300-3, 15-26.
- Belmont, B. & Vérillon, A. (2004). Relier les territoires par la collaboration des acteurs. In D. Poizat (Ed.), *Education et handicap* (pp. 57-66). Paris: ERES "Connaissances de la diversité".
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H., Nelson, L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional children*, 70(2), 167-184.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Ed. de Minuit.
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Liens social et politiques - RIAC*, 35(printemps), 137-151.
- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*(35), 75-85.
- Deniger, M.A., Abdoulaye, A., Dubé, S., & Goulet, S. (2009). Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés: Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Education, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche,[En ligne] <http://www.crires-oirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf>.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire: déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. In L. DeBlois (Éd.) (Ed.), *La réussite scolaire: comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Ste-Foy: Presses universitaires de Laval.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2).
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home and school partnership for general and special education students at the secondary level. *Exceptional Children*, 65, 496-506.
- Dubet, F. (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Textuel.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M.C. (Ed.) Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (6th edition ed., pp. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. L., & Salinas, K. C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Veille et Analyses. Institut français de l'éducation*(63), 1-14.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Potvin, P. (2005). Facteurs personnels, scolaires et familiaux différenciant les garçons en problèmes de comportement du secondaire qui ont décroché ou non de l'école. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 79-88.
- Fortin, L., Potvin, P., Marcotte, D., & Royer, E. (2012). Comparaison des facteurs personnels, familiaux et scolaires entre les garçons et les filles décrocheurs en problème de comportement au secondaire. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (pp. 59-79). Berne: Peter Lang.
- Glasman, D., & Oeuvarard, F. (dir). (2004). *La déscolarisation*. Paris: La Dispute.
- Houssemand, C., & Meyers, R. (2012). Combattre le décrochage au Luxembourg à l'interface de l'école, de la famille et du marché de l'emploi : l'Action Locale pour Jeunes. In J.-L. Gilles, C. Tièche Christinat, & P. Potvin (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Hugon, A.M. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales*, 161, 36-45.
- Janosz, M., & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2009). *Focus groups: A practical guide for applied research*: Sage.
- Lahire, Bernard (Ed.). (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Larivée, S. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. *Correa Molina, E. & C. Gervais (Éds.), Les stages de formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, 219-247.
- Letor, C., Bonami, M., & Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. In J.-F. Marcel et al. (Ed.), *Corrodonner, collaborer, coopérer* (pp. 143-156). Bruxelles: De Boeck.

- Marcel, Jean-François, Dupriez, Vincent, Bagnoud, Danièle Périsset, & Tardif, Maurice. (2007a). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Marcel, J-F., Dupriez, V., Bagnoud, D., Périsset, X. & Tardif, M. (2007b). *Coordonner, collaborer, coopérer*. Bruxelles: De Boeck.
- Maubant, P., & Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille; origines d'un malentendu. In G. Pithon, C. Asdih, & S. L. Larivée (Dir.) (Eds.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association*. (pp. 23-36). Bruxelles: De Boeck.
- McGinn, K. & Ben-Porath, S. (2014). Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. *Theory and Research in Education*, 12 (2), 172-192.
- Mérini, Corinne, Thomazet, Serge, & Ponte, Pascale. (2010). L'aide aux élèves en difficulté: un espace de collaboration sous tension. *Travail et formation en éducation (en ligne)*, (7). Retrieved from <http://tfe.revues.org/index1413.html> website
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Payet, J-P. (1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire* (Vol. 121). Paris: Armand Colin.
- Payet, Jean-Paul. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons «pratiques» d'un amalgame. *VEI Enjeux*, 121(juin 2000), 190-200.
- Payet, J-P., Giuliani, F. & Laforgue, D. (2008). *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, Ph. (2001). Quelques conditions d'un partenariat durable entre les parents et les enseignants: Texte présenté à l'établissement scolaire Élisabeth des Portes, Borex, France.
- Perron, M., & Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire* (pp. 169-189). Berne: Peter Lang.
- Plunus, G., Polson, D., Reynders, A.-S, Vela, S., Janssens, C. , Mouvet, B., & Gilles, J.-L. (2010). *Alliances éducatives dans la lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaires : comment concilier les pratiques des secteurs de l'enseignement, de l'aide à la jeunesse et de la justice ?* . Paper presented at the 16e congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Éducation (AMSE) : Colloque évaluation de performances complexes, Monterrey, Mexique,.
- Plunus, G. (2012). Exemple de mise en place d'alliances éducatives pour lutter contre l'absentéisme et le décrochage scolaire en Communauté française de Belgique. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Alliances éducatives et décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.s.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Mancuso, G., & Vlassis, J. La confiance, un présupposé aux relations école-famille au préscolaire. *Education et formation*, e-303(à paraître).
- Poncelet, D., Pelt, V. , Dierendonck, C., Mancuso, G. & Kerger, S. (2013). « Partners », une recherche-action au Grand-Duché du Luxembourg visant la mise en place d'actions en direction des familles en vue d'instaurer une collaboration école-famille efficace et constructive favorable à l'accrochage scolaire des élèves : bilan de l'impact final dans une classe-cible. *Revue Education et formation*, n° e-302, 141-166. Retrieved from <http://ute3.umh.ac.be/revues>
- Potvin, P., & Pinard, R. (2012). Deux grandes approches au Québec en prévention du décrochage scolaire: l'approche scolaire et l'approche communautaire ». In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Turcotte, L., Roy, G., Bélanger, J., Janosz, & Bowen, F. (2012). Mobilisation enseignante et approches intégrées : l'exemple de la stratégie d'intervention Agir autrement. In J.-L. Gilles, P. Potvin, & C. Tièche Christinat (Eds.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne: Peter Lang.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses universitaires de France.