

Titre**6^e colloque du lasalé :****Symphonie éducative : un colloque participatif pour faire entendre les voix des personnes concernées et intéressées par l'accrochage scolaire.***Date : 21-23 octobre 2024**Lieu : Haute-École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne, Suisse***Axe 1 : La prise en compte des voix des personnes concernées et intéressées****La voix des jeunes.**

La reconnaissance de l'importance d'accorder une place au point de vue des jeunes sur les sujets qui les touchent remonte notamment à la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies (Committee on the Rights of the Child, 2009). En recherche, cette réflexion sur l'intégration des voix des jeunes dans les domaines qui les concernent a été amorcée, par exemple, par la création d'échelles de participation favorisant leur implication dans des projets de recherche (Fielding, 2001, 2004 ; Hart, 1992 ; Fielding, 2012 ; Shier, 2001). Plus récemment, dans le domaine de l'éducation, des conditions ont été identifiées pour éviter une lecture autocentrée des adultes du discours des jeunes (Robinson & Taylor, 2007), visant à garantir que la participation des jeunes conduise à des transformations réelles (Pearce & Wood, 2019).

Cependant, pour que les voix des élèves soient authentiquement prises en considération, il ne suffit pas de leur accorder le droit de s'exprimer ; il est impératif de créer des espaces sécuritaires où ils et elles peuvent librement partager leurs points de vue, et ces perspectives doivent être sérieusement prises en compte lors des prises de décision (Lundy, 2007). Par ailleurs, le fait que

l'article 12 souligne l'absence de discrimination dans le choix des jeunes qui peuvent s'exprimer, soulève une interrogation fondamentale sur qui bénéficie de l'opportunité de s'exprimer. Tous les jeunes, y compris ceux en difficulté scolaire, disposent-ils·elles du même espace pour faire valoir leurs opinions ? Est-ce que des mesures de soutien sont mises en place pour encourager les élèves ayant des difficultés d'expression à partager leur point de vue ? Enfin, est-ce que les perspectives de tou·te·s les élèves sont réellement prises en compte dans le processus décisionnel ? Ces interrogations soulignent la nécessité d'une réflexion approfondie sur l'engagement que nous avons en recherche envers une considération authentique des voix des jeunes.

La voix des familles.

L'intérêt croissant pour la thématique des relations entre l'école et la famille est marqué depuis les années 2000, mettant en lumière son importance cruciale dans le parcours éducatif des jeunes. Diverses études longitudinales, synthèses et méta-analyses ont souligné de manière conséquente les retombées positives de l'engagement parental et des interactions entre l'école et les familles sur les performances académiques des enfants. Ces retombées s'étendent également à d'autres variables telles que la motivation scolaire, l'investissement dans les tâches d'apprentissage et l'adoption de comportements conformes aux attentes de l'institution scolaire (Axford et al., 2019 ; Englund et al., 2004 ; Kim et al., 2020, Roy & Giraldo-García, 2018 ; Huat See & Gorard, 2015). Ces résultats se révèlent significatifs indépendamment du contexte socio-économique et culturel des familles, du niveau scolaire des élèves (préscolaire, primaire, secondaire) et des caractéristiques individuelles de l'élève (Epstein, 2001).

Dans ce contexte, les pratiques collaboratives entre les principaux·ales acteur·trice·s éducatif·ve·s et l'enfant revêtent une importance particulière pour favoriser la réussite scolaire et l'accrochage de l'élève (Larivée, 2019). Cependant, les relations des familles avec ces acteur·trice·s éducatif·ve·s peuvent être sujettes à tensions et malentendus (Akkari & Changkakoti, 2009).

Comment les familles font-elles entendre leur voix et leurs besoins en matière de collaboration avec les autres acteur·trice·s de l'éducation ? Quel regard portent-elles sur ces collaborations nécessaires et comment les rendre plus efficaces ? Ces interrogations soulignent l'importance d'une analyse approfondie des dynamiques relationnelles entre les familles et l'école dans le contexte de la réussite scolaire.

La voix des professionnel·le·s de l'éducation, notamment des enseignant·e·s.

Accorder la parole aux parties prenantes impliquées dans les enjeux de l'accrochage scolaire et des alliances éducatives englobe également la considération des points de vue des professionnel·le·s, en particulier ceux des enseignant·s régulier·ère·s ou spécialisé·e·s (Cardin et al., 2012 ; Younes & Gaime, 2012). En tant qu'acteur·trice·s principaux·ales, les enseignant·e·s constatent que les problématiques liées à l'accrochage scolaire et aux alliances ont des répercussions sur leurs pratiques professionnelles, leurs habitudes de travail, ainsi que sur leur bien-être physique et psychique (Curchod-Ruedi et al., 2013). Souvent soumis à des injonctions émanant de leur hiérarchie, du domaine paramédical ou de la recherche, il est impératif de prendre en considération leurs opinions, leurs expertises, leurs besoins, leurs pratiques habituelles et leurs représentations. Ceci est essentiel tant pour améliorer le système

scolaire en harmonie avec leur réalité, que pour optimiser l'adoption des réformes scolaires, ou encore pour accroître les chances de pérenniser des pratiques jugées efficaces.

D'autre part, l'éducation, en particulier l'accompagnement des élèves vulnérables, demeure une entreprise pluriprofessionnelle. Par conséquent, il est également crucial de considérer la voix d'autres intervenant·e·s tels que les éducateur·trice·s, les directeur·trice·s d'établissement, les psychologues scolaires, les logopédistes/orthophonistes, etc. Il s'agit non seulement de prendre en compte leurs différentes perspectives sur les situations des élèves en difficulté avec l'école, mais aussi d'entendre le point de vue de l'ensemble de ces professionnel·le·s incité·e·s à tisser des alliances éducatives entre eux·elles (Beaumont et al., 2010).

Quelles sont les différentes plateformes et ressources utilisées par les différent·e·s professionnel·le·s impliqué·e·s dans l'éducation des jeunes pour faire entendre leur voix ? Que disent-ils·elles de ce travail de collaboration interprofessionnelle ?

La voix des chercheur·euse·s.

Bien que les chercheur·euse·s en éducation abordent généralement de manière approfondie certaines thématiques de l'accrochage scolaire et des alliances éducatives, la diffusion de leurs travaux au sein de la société ne s'avère pas toujours aisée. Au sein de la multitude de connaissances disponibles sur un sujet donné, les mécanismes qui permettent à certaines d'entre elles de parvenir plus efficacement à leurs destinataires demeurent en partie énigmatiques (Tardif & Zourhlal, 2005). De plus, la valorisation et la diffusion des différentes méthodes de recherche varient. Par exemple, bien que les travaux quantitatifs aient été antérieurement perçus comme plus "sérieux" (Poisson, 1983), les méthodologies qualitatives prédominent aujourd'hui dans le domaine des sciences de l'éducation francophones (Bissonnette et al., 2020). Au-delà de la nature des données traitées, donner voix en tant que chercheur·euse implique également de contextualiser la perspective à partir de laquelle on s'exprime, que ce soit en lien avec la nature du raisonnement (déductif ou inductif), les objectifs de la recherche (prédire, vérifier, explorer, comprendre...), la relation avec les participant·e·s (distante ou engagée), ou la conception de la réalité (paradigme postpositiviste ou interprétatif) (Denzin & Lincoln, 1994 ; Guba, 1990). Les travaux qui seront présentés lors de ce colloque transmettront donc indirectement ou directement la voix des chercheur·euse·s qui les ont menés, ces dernier·ère·s étant encouragé·e·s à expliciter leur point de vue en particulier en situant le paradigme épistémologique dans lequel se situe leur recherche. Ces réflexions posent la question des moyens et dispositifs par lesquels les chercheur·euse·s arrivent à faire entendre leur voix dans les milieux professionnels.

Axe 2 : Les Politiques Sociales et Éducatives

Diverses politiques sociales et éducatives ont été élaborées en réponse au phénomène de décrochage scolaire, comprenant la mise en place de dispositifs de soutien, la préconisation de construire des alliances éducatives, ainsi que des initiatives visant à rendre l'enseignement plus accessible à l'ensemble des élèves. Ces orientations politiques, inscrites dans des contextes plus éloignés des élèves en situation de vulnérabilité que les microsystèmes et mésosystèmes précédemment mentionnés (Bronfenbrenner, 1979), se situent en effet principalement au niveau des exosystèmes (environnements influençant le développement de l'enfant sans que les acteur·trice·s des microsystèmes soient directement actif·ve·s, tels que l'horaire de travail des parents ou le règlement d'un établissement scolaire) et des macrosystèmes (« patterns » définissant les formes de la vie en société, telles que le système politique ou économique en vigueur).

Ce colloque constituera également une opportunité pour les acteur·trice·s concerné·e·s par ces milieux de partager les décisions qu'ils·elles ont à prendre et la manière dont ils·elles s'y prennent. Les données sur lesquelles ils·elles se basent, tels que la gestion des systèmes scolaires, les décisions politiques de plus haut niveau ou encore l'état des finances publiques, pourront documenter et éclairer les processus orientant les réformes entreprises. Les chercheur·euse·s analysant ces types de données, qu'ils·elles soient mandaté·e·s ou qu'ils·elles examinent les processus de manière indépendante, auront l'occasion d'exprimer leur point de vue, leurs conclusions, leur réalité ou leur expérience. Les acteur·trice·s directement concerné·e·s par ces niveaux de décision, qu'ils·elles les approuvent, les questionnent ou les contestent, sont également convié·e·s à relayer les répercussions de ces décisions en étayant leur point de vue.

Références

- Akkari, A. & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants: Bilan des recherches récentes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 25, 103-130. <https://doi.org/10.3917/rief.025.0103>
- Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. and Minton, J. (2019) How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice. London: Education Endowment Foundation. Report available from: <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/> (retrieved February 2022).
- Bissonnette, S., Gauthier, C., & Bocquillon, M. (2020). Pour révolutionner la formation à l'enseignement : proposer des interventions fondées sur des données probantes. *Education in Perspective*, 11, 1-9.
- Beaumont, C., Lavoie, J., & Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. Université Laval, Québec.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press.
- Cardin, J.-F., Committee on the Rights of the Child (2009). *General Comment No. 12: The right of the child to be heard*. CRC/C/GC/12 (Geneva, United Nations).
- Curchod-Ruedi, D., Ramel, S., Bonvin, P., Albanese, O. Doudin, P.-A. (2013). De l'intégration à l'inclusion scolaire : implication des enseignants et importance du soutien social. *ALTER, European Journal of Disability Research*, 7, 135–147.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (1994/2011). *The Discipline and Practice of Qualitative Research Handbook of qualitative research*. London : Sage Publications.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co, Westview Press, 620 p.
- Falardeau, É. & Bidjang, S.-G. (2012). “Tout ça, pour ça...” Le point de vue

- des enseignants du primaire et du secondaire sur la réforme des programmes au Québec. *Revue scientifique internationale en éducation*, 20(1), 13-31.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2012). Interrogating student voice : Preoccupations, purposes and possibilities. Dans H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (dir.), *Educational theories, cultures and learning* (p. 101-116). Routledge.
- Guba, E. (1990). *The paradigm dialog*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation : From tokenism to citizenship*. *Innocenti Essay*, no. 4, International Child Development Center, Florence.
- Huat See, B., & Gorard, S. (2015). The role of parents in young people's education—a critical review of the causal evidence. *Oxford Review of Education*, 41, 346-366.
- Kim, Y., Mok, S.Y., & Seidel, T. (2020). Parental influences on immigrant students' achievement-related motivation and achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100327>
- Larivée, S. J., Ouédraogo, F. & Fahrni, L. (2019). La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22, 24 pages.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough : Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Pearce, T. C. & Wood, B. E. (2019). Education for transformation : An evaluative framework to guide student voice work in schools. *Critical Studies in Education*, 60(1), 113-130. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219959>
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378. <https://doi.org/10.7202/900420ar>
- Robinson, C. & Taylor, C. (2007). Theorizing student voice : Values and perspectives. *Improving schools*, 10(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1365480207073702>
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *The School Community Journal*, 28(2), 29-46.

- Shier, H. (2001). Pathways to participation : Openings, opportunities and obligations. *Children & society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>
- Tardif, M. & Zourhlal, A. (2005). Enjeux et difficultés de la diffusion de la recherche sur l'enseignement entre les milieux scolaires et universitaires. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38, 87-107
- Younes, N. & Gaime, E. (2012)). L'évaluation formative en contexte : points de vue d'enseignants, points de vue d'élèves. *Diversité : ville école intégration*, 169, 161-166.