

RECHERCHES EN ÉDUCATION FAMILIALE. APPROCHE D'UN CHAMP D'ÉTUDES ET D'UN OUTIL DE LA COÉDUCATION : LE *CAHIER DE VIE*.

Véronique FRANCIS*

**GREF, Université d'Orléans ESPE Centre Val de Loire / CREF, EA 1589, Université Paris Ouest Nanterre. Équipe Éducation Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles / veronique.francis@univ-orleans.fr*

Résumé

Ce texte aborde un champ des recherches en sciences de l'éducation, l'éducation familiale, qui examine notamment la question de la coéducation en mobilisant les apports de différentes disciplines. Les principaux axes des études en éducation familiale, exposés en première partie, font apparaître les liens étroits avec des principes d'action incontournables pour les enseignants, les acteurs de l'éducation et les institutions éducatives : la coéducation, les partenariats éducatifs, la coopération avec les parents, le soutien aux parents. Depuis la période préélémentaire jusqu'après l'école obligatoire, l'affirmation du *rôle des parents* et du *travail avec les parents* conduit à aborder la coéducation comme une composante majeure des processus éducatifs. Ceci invite à considérer le rôle central de la *communauté éducative* à une période où les usages du numérique modifient tant les pratiques dans l'espace familial et les institutions éducatives, que les échanges dans l'écosystème éducatif. L'article propose une analyse des usages des *cahiers de vie* ; il souligne l'importance de considérer l'intérêt du *cahier de vie*, premier objet à lire et à écrire, pour le jeune enfant lui-même et dans l'objectif d'une acculturation à la culture écrite par des pratiques socialisées de parler-lire-écrire.

Mots-clés : école maternelle, cahiers de vie, coéducation, éducation familiale

Introduction

Depuis la période de la petite enfance jusqu'à la fin de l'école obligatoire, l'affirmation du *rôle des parents* et du *travail avec les parents* a conduit à considérer la coéducation comme une composante majeure des processus éducatifs. La qualité des échanges entre les membres de la communauté éducative – enseignants et acteurs de l'école, parents, institutions éducatives – s'avère essentielle pour soutenir les parcours scolaires.

La première partie de ce texte présente les principaux axes des études en éducation familiale qui entrent en résonance avec des principes d'action désormais incontournables pour les enseignants, les acteurs de l'éducation et les institutions éducatives : les partenariats éducatifs et la coopération avec les parents pour la réussite scolaire et éducative. L'Éducation Familiale couvre un vaste champ de recherches. Les travaux, notamment ceux concernant les partenariats éducatifs, renvoient aux enjeux sociaux de prévention des inégalités et de lutte contre les exclusions, soulignés dans nombre d'études et intégrés dans les textes officiels depuis plusieurs décennies.

Les éducateurs – parents et professionnels, dont les enseignantes de l'école maternelle – sont placés face au défi de la coéducation en prenant appui sur les communications quotidiennes, directes et indirectes, mais aussi sur des actions visant à établir et développer des liens étroits autour des jeunes enfants. C'est pourquoi, en seconde partie, l'article place la focale sur un outil de la coéducation : les *cahiers de vie*. Au-delà des objets, il s'agit de saisir les dispositifs dans lesquels ils sont intégrés. Car, depuis les années 1980, période à laquelle ils ont essaimé dans les écoles maternelles sous l'impulsion des pédagogies coopératives puis des politiques éducatives en matière de rapprochement entre l'institution et les parents d'élèves, ces cahiers se sont déployés sous de nombreuses formes. L'objectif de ce texte est de donner un aperçu de la variété que recouvrent les objets nommés *cahiers de vie*, des dispositifs dans lesquels ils sont intégrés, des leviers et des limites qu'ils présentent.

1. Quelques repères pour aborder l'Éducation Familiale

1.1. Présentation du champ de l'éducation familiale et des axes des recherches

L'Éducation Familiale est un champ de recherche pluridisciplinaire convoquant différents cadres théoriques. Une étude sur 15 années de publications dans la

Revue Internationale de l'Éducation Familiale (RIEF) montrait les disciplines représentées : en premier lieu la psychologie, les sciences de l'éducation, le travail social et la sociologie mais aussi la psychanalyse ou encore l'anthropologie (Francis et Robin 2013). Les travaux fondateurs dans l'espace européen débutés dans les années 1980 (Durning 1995 ; Pourtois 1984 ; Pourtois et Desmet 1991) et 2000 (Bergonnier-Dupuy, Join Lambert et Durning 2013) permettent de tracer les principaux axes d'étude de l'Éducation Familiale : d'une part, les pratiques éducatives au sein des familles et, d'autre part, les programmes et actions associant les parents pour les soutenir, les former, les aider, voire les suppléer. Les recherches en Éducation Familiale s'intéressent en effet aux espaces éducatifs des enfants et aux adultes qui y sont impliqués, qu'il s'agisse des parents, des membres du réseau familial élargi, des acteurs - bénévoles et professionnels - des institutions et des structures éducatives et d'accueil. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) est largement mobilisé car il permet de considérer les interrelations entre les différents espaces éducatifs - école, famille, structures de soin, d'accueil et de loisirs, de protection de l'enfance,... - et les acteurs qui y sont présents, y compris l'enfant. Les études interrogent en effet ses représentations en tant que sujet et acteur au sein des espaces familiaux et éducatifs (Bergonnier-Dupuy 2005), y compris dans des contextes très divers, par exemple ceux de l'hôpital (Mougel-Cojocaru 2005), des lieux de promotion de la santé (Tillard 2008), de l'éducation thérapeutique des jeunes patients (Bocage 2015) ou même de l'accompagnement et de l'entraide en ligne de parents en attente d'un diagnostic pour leur enfant (Gascon, Beaudoin, Voyer et Beaupré 2014).

Au cours de la récente période, les recherches se sont particulièrement intéressées aux contextes éducatifs marqués par les situations de précarité (Zaouche-Gaudron 2011), aux politiques publiques dans le champ des partenariats éducatifs, aux interventions visant l'accompagnement des parents (Prévôt 2010 ; Ouzelle et Rebillon 2013), ou encore aux programmes de formation des parents notamment les plus vulnérables (Amoros et Robin 2011) , à la question de leur évaluation et des dimensions méthodologiques et éthiques (Deslandes 2010).

1.2. Un axe central de l'Éducation Familiale : les relations avec les familles et les partenariats autour de la scolarité

La question de la scolarité et de son accompagnement par les parents est une autre préoccupation majeure de l'Éducation Familiale. Les travaux se focalisent sur les difficultés des rapports de l'école aux familles, pointées dès les années

1980 par les recherches en sociologie (Payet 1989 ; Thin 1998 ; CERC 2004 ; Millet et Thin 2005 ; Périer 2005) en particulier dans les contextes touchés par les difficultés socioéconomiques. Les analyses soulignent les défis que l'institution scolaire doit relever, notamment l'échec scolaire, la prévention du décrochage et l'importance de l'accrochage scolaire. La mise en œuvre de nouvelles approches s'avère indispensable dans une institution où les enseignants ont tendance à attendre des parents « une adhésion sans condition et d'une certaine manière sans discussion à l'école de la République » (Maubant et Leclerc 2008 : 32). Les analyses portent sur les politiques publiques concernant les partenariats autour de la scolarité (Larivée, Asdih et Pithon 2008 ; Francis 2013), ou encore sur les actions mises en place dans les écoles et les programmes de réussite éducative pour réduire la distance avec les parents les plus éloignés de l'école (Francis et Join-Lambert Milova 2011 ; Monceau 2014). Elles mettent l'accent sur les normes et attentes de l'école alors que l'hétérogénéité des représentations et des ressources parentales s'est accrue depuis la massification scolaire intervenue dans les années 1980. De nombreux travaux examinent la question du suivi du travail scolaire par les parents (Deslandes et Bertrand 2004) en intégrant récemment la place des technologies numériques (Rinaudo 2015). Les notions de sentiment de compétence parentale et d'engagement parental se révèlent être des notions précieuses pour situer les freins ainsi que les leviers en faveur de l'accompagnement de la scolarité par les parents (Tazouti et Jarlégan 2010 ; Poncelet et Francis 2010). Les travaux examinent les alliances éducatives lorsque les parents font face au handicap (Kalubi et Chatenoud 2015), lorsqu'ils sont en situation de migration (Avezou-Boutry 2012), lorsque les parcours scolaires sont marqués par les difficultés scolaires (Guigue 2010) ou par la pauvreté (Kherroubi 2008). L'intégration des parents selon des approches participatives et collaboratives est de plus en plus privilégiée comme le montrent les démarches mobilisées au sein des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) qui, depuis le début des années 2000, soutiennent les actions partenariales entre parents et professionnels autour de la scolarité et de la santé.

Face à la persistance des difficultés dans les liens entre l'école et les familles, les chercheurs insistent sur l'importance d'une formation solide des enseignants et des acteurs de l'école (Akkari et Changhakoti 2009). Celle-ci devrait en particulier analyser les effets des attentes de l'école en direction des familles mais aussi le risque de disqualification symbolique des parents lorsqu'ils ne savent comment se conformer à celles-ci (Périer 2015). L'analyse réflexive d'actions – leurs limites, voire leurs effets contreproductifs, mais aussi

leurs leviers – mises en œuvre pour soutenir les apprentissages et les parcours scolaires devrait être associée à l'examen des épistémologies des partenariats éducatifs (Deslandes 2010 ; Larivée et Poncelet 2014) et de l'éthique relationnelle permettant de refonder la valeur des liens entre école, famille et Cité (Chauvenet, Guillaud, Le Clère et Mackiewicz 2014).

1.3. La coéducation à la période de la petite enfance

Les études sur la petite enfance représentent un secteur particulièrement dynamique, qui s'attache tout spécialement aux relations entre instances éducatives – crèches, écoles maternelles, lieux d'accueil enfants-parents, espaces alternatifs – familles et professionnelles (Catarsi et Doucet-Dahlgren 2012). L'analyse des approches innovantes dans les espaces d'accueil et d'éducation intègre de plus en plus fréquemment la pluralité de significations des notions de participation, de coéducation, de coopération et d'accueil ainsi que de leurs enjeux éthiques (Rayna et Brougère 2005 ; Garnier 2010 ; Rayna, Rubio et Scheu 2010 ; Rayna et Bouve 2013). Les perspectives internationales en favorisent l'éclairage et permettent la découverte des programmes et des formations dans des contextes très variés. Dans l'espace européen et au-delà, depuis les années 1990, les attentes sociales concernant les parents ainsi que les partenariats éducatifs avec les familles se sont accentués avec l'objectif de réduire les inégalités sociales et culturelles (Eurydice 2009 ; EC 2014). Les formations des acteurs de la petite enfance intègrent la question des liens avec les familles, leurs rôles non seulement pour la réussite des apprentissages des jeunes enfants, mais aussi pour la qualité des liens sociaux entre les familles et pour leur développement professionnel. Les enjeux sont particulièrement importants dans nos contextes éducatifs multiculturels où l'éducation à la diversité sociale, culturelle, linguistique, religieuse, familiale (Vandenbroeck 2005) et mélanique (Francis 2015), est une condition du « vivre ensemble » et un facteur de protection pour l'enfant, son entourage proche et l'ensemble de la communauté. Des dimensions incontournables doivent désormais être croisées dans les politiques de la petite enfance, notamment les migrations et la diversité (Rayna et Brougère 2014). Puiser dans un répertoire de pratiques adapté en fonction de chaque contexte et situation s'avère essentiel pour réussir l'accueil de chaque enfant et de ses parents (Rogoff, Moore, Najafi, Dexter, Corrêa-Chavez et Solis 2007) et pour accompagner la réussite des apprentissages premiers.

2. Quelques éléments de contexte

2.1. Le *cahier de vie*, outil des pédagogies coopératives

Initiés par Decroly et Ferrière (Houssaye 2002) les *cahiers de vie* ont essaimé à l'école maternelle à partir des années 1960 sous l'impulsion des pratiques expérimentées et théorisées par les pédagogues Elise et Célestin Freinet (1958), puis par les enseignants proches du mouvement pédagogique de l'Institut Coopératif de l'École Moderne et par ceux impliqués dans les approches coopératives. Les fondements reposent sur le besoin d'expression du jeune enfant, sur la curiosité envers les écrits, sur une étroite articulation entre écriture et lecture dans le processus d'apprentissage de la culture écrite. Composé de textes – écrits et traces diverses telles que dessins, collages, photographies – le *cahier de vie*, vise à construire une mémoire individuelle et collective des situations de vie, ordinaires ou exceptionnelles, vécues à l'école, et dans l'espace familial. Les opérations de collecte-réalisation-archivage-conservation-diffusion des textes reposent sur le lien entre pédagogie de l'oral et pédagogie de la découverte de l'écrit, notamment par la mobilisation des techniques de dictée à l'adulte théorisées là encore au sein du mouvement Freinet. Dans une approche coopérative accordant une place centrale à l'enfant, acteur et sujet, le *cahier de vie* suppose sa participation de manière progressive et à différents niveaux. Les productions écrites et visuelles offrent en effet un aperçu des expériences enfantines, temps forts ou moments du quotidien. Les textes peuvent être destinés à un cahier de vie collectif, mais aussi dupliqués et archivés dans chaque *cahier de vie* individuel. Ces supports d'écrits circulent par l'intermédiaire de l'enfant auquel l'école attribue un rôle de « message et messenger » (Perrenoud 1996). Supports de langage, ils contribuent à (faire) parler, lire, relire et relier les différents espaces de vie et d'apprentissage des enfants, tout spécialement l'école et la famille.

2.2. Les évolutions des *cahiers de vie* sur la période 2000-2015 : objets, pratiques, attentes

Sous la triple impulsion des programmes de l'école maternelle et des attentes institutionnelles en matière de coopération avec les parents mentionnées par les différentes lois d'orientation sur l'école, le Code de l'éducation et les référentiels de compétence des professeurs et des éducateurs, les actions et les outils mobilisés en vue de faire coopérer les parents ou de mettre en œuvre la coéducation se sont multipliés. En 2003, un document d'accompagnement des programmes de l'école maternelle (MEN 2003 : 13-14) intitulé « Pour une scolarisation réussie des tout-petits » préconisait les *cahiers de vie* pour donner « à ces relations école-famille une intensité et une chaleur d'autant plus

importantes qu'ils font de l'enfant, lui-même, le meneur de jeu de ces échanges ». Composé de documents provenant de l'école et de la maison - photographies, dessins, comptines, recettes, récits évoquant les situations de l'expérience enfantine, scolaire et extrascolaire – ce cahier doit offrir une trace de la vie et de la mémoire de la classe. Sous l'impulsion de ce texte, les cahiers de vie ont essaimé sous des formes et des noms variés dont celui de *cahier voyageur* ou de *cahier au nom de la mascotte de la classe* lorsque celle-ci circule dans les familles.

Cet article vise à saisir les usages de ces « objets modestes » (Chartier 2003) insérés dans des dispositifs, selon la notion théorisée par Michel Foucault qui représente une assise conceptuelle « pour 'penser' leur complexité et la force de leur pouvoir » (id. : 107). Il porte sur un corpus collecté au cours de la période 2000-2015 composé d'observations réalisées dans les classes d'école maternelle, de l'étude de contenu de cahiers provenant des mêmes classes et d'entretiens de type semi-directif réalisés auprès d'enseignantes d'école maternelle. Ce corpus est complété par l'étude de contenu de 23 dossiers sur le thème des relations avec les familles à l'école maternelle. Réalisés par des professeurs d'école stagiaires et par des étudiants en master *Métiers de l'Éducation de l'enseignement et de la Formation* (MEEF), ces dossiers décrivent les formes d'outils utilisés dans les classes nommés *cahiers de vie*. La méthodologie d'analyse, qualitative, s'inspire de la méthode de la triangulation (Flick 1992). Elle croise les données issues de l'observation, de l'étude de contenu des écrits et des entretiens, afin de dégager les principales thématiques de ce matériau empirique qui soulignent d'une part les caractéristiques des supports et les dispositifs dans lesquels ils sont inscrits, d'autre part leurs effets et limites dans l'approche de la coéducation.

3. De l'information des parents au soutien des apprentissages de l'enfant : objets hybrides, visées multiples

3.1. Analyser les outils au sein de leur dispositif

Les objets nommés *cahiers de vie* existent sous des formes très variées, individuelles et/ou collectives dans un grand nombre de classes d'école maternelle, et à une moins grande échelle, à l'école élémentaire dans certaines classes et Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS). Il faut considérer que ce terme est dévoyé lorsque le cahier est orienté vers la seule information des parents, lorsqu'il regroupe des fiches d'exercices ou même s'il n'est qu'un

répertoire de textes – chansons, comptines, recettes,... – sans référence à la vie de la classe.

Le terme *cahier de vie* est justifié lorsque les recueils de textes – images et écrits selon l’approche de la sociologie des textes (Mac Kenzie 1991) – s’accompagnent de récits, courts ou plus développés, sur la vie du groupe et de l’enfant. Néanmoins, les possibilités de reliance entre les espaces éducatifs qu’offre alors *le cahier de vie* dépendent du dispositif dans lequel l’école l’intègre. Ce dispositif est composé d’au moins trois volets étroitement articulés aux littératies, « technologies de l’intellect » reposant sur l’appropriation progressive des savoirs sur l’écrit et des espaces graphiques (Goody 2007) :

- les modalités de réalisation du cahier, intégrant progressivement les élèves, selon leur âge et la période de l’année, dans le processus de production des textes par des démarches de dictée à l’adulte, dans leur archivage, dans leur consultation régulière, dans la mise en réseaux entre ces textes composant le cahier et ceux figurant dans d’autres recueils, ouvrages, supports multimédias, affichages dans la classe, ... ;
- les usages du cahier au sein même de la classe, usages qui contribuent aux processus d’appropriation de cet objet de culture écrite et qui soutiennent les conduites communicationnelles d’autant mieux que les enfants sont intégrés, en tant qu’acteurs et sujets, dans la réalisation des textes et dans leurs usages quotidiens assurant leur appropriation et l’acculturation aux objets de la culture écrite ;
- enfin la régularité des modalités de circulation entre la classe et son environnement, soit les familles, et le cas échéant, les structures éducatives qui construisent des actions en partenariat avec les écoles.

Le *cahier de vie* représente une fenêtre ouverte sur la vie de la classe, une mémoire, individuelle et du groupe. Support de langage, il offre la possibilité d’évoquer le quotidien et les événements particuliers, à partir des textes qui en constituent le patrimoine écrit partagé.

3.2. Les cahiers de vie, outils de reliance ou indicateurs de mésalliances avec des familles

Les *cahiers de vie* sont proposés par les enseignantes dans le but de constituer une mémoire de l’expérience enfantine à l’école mais aussi pour construire le

lien entre école et famille. Ils sont positionnés au cœur d'attentes de plus en plus précises. Celles-ci apparaissent dans les textes de présentation du cahier et sont relayées lors des réunions de parents d'élèves ou même au cours des rencontres individuelles. Elles se déploient sur un spectre large allant de la tentative d'instaurer une relation de confiance par la circulation d'une information sur la vie sociale de la classe de leur enfant – « *le cahier sert à informer les parents (...) à leur permettre de partager les moments forts de la classe¹* » – à celle de construire une alliance pour soutenir les apprentissages – « *les intéresser aux apprentissages de leurs enfants* », « *introduire et soutenir les échanges familiaux autour des situations de la classe* ». Les parents sont nombreux à plébisciter ce dispositif qui soutient la parole du jeune enfant et leur permet de l'entendre dire-raconter-questionner des situations de son expérience à partir des écrits et des images archivés. Ce cahier-souvenir favorise la mise en scène des compétences enfantines dans l'espace familial. L'activité conversationnelle qu'il génère est d'autant plus dense que l'enfant est familier des textes car il a contribué à leur réalisation, à leur duplication grâce à l'imprimerie ou l'ordinateur, ainsi qu'à leur archivage dans son cahier.

Les enseignantes envisagent souvent des usages familiaux précis de ce cahier pour soutenir les occasions de langage oral et écrit. Ceci suppose pour les parents de mettre en œuvre des démarches proches de celles de l'école, par exemple faire raconter l'enfant, l'amener à raconter en réinvestissant un lexique ou des connaissances spécifiques, ou même réaliser une production rendant compte d'un moment de la vie familiale, et ce, dans un moment de plaisir partagé. Si ces situations sont familières aux familles dotées de ressources culturelles qui intègrent les jeunes enfants à « des interactions précoces, ordinaires et fréquentes autour de l'écrit » (Lahire 2010 : 205), ces types « d'incitations et de sollicitations parentales expresses et pédagogiques » (id. : 206) autour du parler-écrire-lire sont peu familières pour d'autres.

Les enseignantes peuvent également rechercher auprès des parents un soutien, notamment lorsque les enfants sont considérés en difficulté ou que leurs modes de vie semblent éloignés des normes éducatives dominantes. Une enseignante explique ainsi que si « *la mascotte va dans les familles avec son matériel, c'est aussi pour lancer des messages aux parents autour de l'éducation à la santé, par exemple se brosser les dents, manger équilibré* ». Ces attentes se sont renforcées au cours de la dernière décennie, ce qui explique les tensions qui émergent parfois et se cristallisent autour de l'objet-cahier.

¹ Les passages en italique correspondent à des extraits d'entretiens sélectionnés pour leur potentiel d'illustration d'un élément saillant des résultats.

Celui-ci peut alors focaliser les tensions et incarner les mésalliances avec les familles les plus en retrait de l'école ou avec celles qui ne se conforment pas à ses attentes. Principalement construites sur le soupçon des (non) usages du cahier et de l'indifférence des parents au dispositif, ces tensions peuvent conduire à l'abandonner, y compris si les indicateurs réels ou perçus – faible intérêt des parents, non-respect des usages prescrits – touchent une minorité d'entre eux et devraient conduire l'école à se recentrer sur son enjeu central qui est bien l'intérêt de la constitution d'un premier objet à lire et à écrire, pour l'enfant lui-même et à l'école avant tout.

3.3. Des actions partenariales pour faciliter la coéducation école-famille

Parmi les leviers permettant de dépasser les difficultés réelles ou supposées rencontrées de part et d'autre, les actions partenariales sont de plus en plus souvent mobilisées, notamment dans les secteurs de l'éducation prioritaire, dans le cadre des Actions Éducatives Familiales (MEN-ANLCI 2013), des actions des Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP) orientées vers les relations familles-école (MASSDF 2012) ou même des projets éducatifs territoriaux (MEN 2015). Les acteurs des Espaces Santé et Parentalité, des Centres Sociaux, des crèches, des Maisons d'Assistants Maternelles (MAM) ou des Relais d'Assistants Maternelles (RAM) sont associés à ces dispositifs. Le plus souvent, il s'agit de soutenir les parents dans leurs approches des objets qui circulent entre les différents espaces d'apprentissage des enfants, l'école et la maison. Mais le travail commun vise aussi à conduire les enseignantes à examiner le poids des attentes normatives de l'école, à analyser leurs effets contreproductifs dans le dialogue avec les parents, à développer les liens entre les espaces de vie des enfants en tenant compte des risques des discours. L'objectif de ces partenariats vise également le soutien aux littéracies émergentes, y compris en prolongeant les pratiques des professionnelles des crèches et des assistantes maternelles. Car depuis le début des années 2000, en faisant usage des *carnets* et *livres de vie* , elles participent elles aussi à l'élaboration d'objets de mémoire à la période de la petite enfance visant à conserver la trace des premières fois et à tisser des liens différents de ceux qui se construisent dans les contacts de face à face (Francis 2015). Le travail partenarial conduit souvent à valoriser le recueil et la production de textes à forte valeur affective et mémorielle afin d'offrir aux parents une image sensible de l'expérience scolaire du jeune enfant, de ses activités, de ses premières amitiés... La photographie est de plus en plus présente, et, avec les légendes, elles offrent aux parents une vue concrète et personnalisée des situations vécues par leur enfant. Ces photo-récits qui enregistrent, comme les

pratiques d'écriture ordinaire « les événements menus ou majeurs qui tissent la trame du quotidien » (Chartier 2001 : 787), sont des supports particulièrement adaptés pour (se) raconter l'expérience scolaire du jeune enfant.

3.4. Des objets de l'enfance et des pratiques numériques associés aux cahiers de vie

Depuis les années 2005, le *cahier de vie* est largement associé à des objets, la mascotte, l'appareil photographique numérique et même la tablette. C'est donc souvent un kit qui circule entre l'école et les familles, constitué au minimum du duo cahier-mascotte, celle-ci attribuant au dispositif une majoration ludique et affective.

Figure emblématique de l'enfance, la mascotte de la classe est souvent une peluche adoptée par le groupe comme « doudou », et qui est parfois associée à un personnage de la presse ou de la littérature pour la jeunesse. L'introduction de cet objet peut être lue comme une tentative d'euphémiser le rapport institutionnel qui pèse sur le dispositif et peut en compromettre l'impact.

Les outils numériques modifient la composition des récits associant désormais écrits et images. La démocratisation de l'accès à la photographie, y compris par le téléphone multifonction de plus en plus présent dans les familles de tous niveaux sociaux, favorise la réalisation de traces de l'expérience enfantine dans le contexte familial. Les photographies prises dans les situations familiales montrent les enfants avec la mascotte dont les aventures, à l'école et de maison en maison, constituent une ébauche de récit collectif.

Les photographies sont très présentes également dans les *cahiers de vie* numériques. La Toile héberge depuis quelques années des blogs ouverts par des enseignantes d'école maternelle qui témoignent de formes de textualité originale où les récits sont composés de textes et d'images fixes ou animées. Ainsi, le blog *La classe de maîtresse D.* expose une grande variété d'activités concernant le groupe – projets de la classe, productions, situations de jeux – et d'événements singuliers de la vie des enfants. Les commentaires déposés par les blogueurs lecteurs – parents, grands-parents, membres de la fratrie, anciens élèves, assistantes maternelles... – témoignent des échanges autour de ces images au sein de la famille, entre les enfants, et entre enfants et adultes. Ils font référence à des situations où le jeune enfant a raconté et a fait – telle situation vécue en classe, tel jeu de doigts appris en classe et présenté sur le blog, telle recette ou expérience scientifique réalisée en classe – à partir des images et des écrits du blog. Ces cahiers sur la Toile enregistrent ces nouvelles

formes de liens entre les espaces éducatifs qui sont soutenues par des pratiques numériques (Aguilar et Francis 2014). Contrairement à ce que l'on peut observer autour des cahiers, outils scolaires à forte valeur symbolique, ces dispositifs numériques ne semblent pas traversés par autant de tensions, comme si les objets numériques limitaient la tentation de contrôle des familles.

Quelques réflexions conclusives

Dans un contexte de forte expansion des produits culturels pour l'enfance (Cook 2004), les supports qui circulent entre l'école maternelle et les familles ont essaimé. Il existe désormais une grande variété de dispositifs dans lesquels sont inscrits ces outils hybrides. Inscrits dans la forme scolaire qui codifie les savoirs et les pratiques (Vincent 1994), ces productions montrent que la scripturalisation de leur activité par les professionnelles de la petite enfance et les enseignantes s'est considérablement déployée. On peut considérer que les *cahiers de vie* sont constitués grâce à des opérations de collecte-archivage-publication-socialisation de textes qui témoignent d'une expérience enfantine mise en mots et en images. S'ils visent à contribuer au processus de coéducation avec les parents à la période de la petite enfance, les attentes autour de ces dispositifs, qui se sont précisées au cours de la période 2000-2015, s'accompagnent de nouvelles lignes de tensions.

Les résultats de cette étude conduisent à souligner l'importance de développer et de renforcer, en formation des enseignant.e.s et des formateurs et formatrices d'ESPE, l'analyse des communications, des relations et des formes de travail avec les parents et l'ensemble des partenaires de la communauté éducative. Les démarches devraient s'appuyer sur l'analyse d'outils, notamment les *cahiers de vie*. Ces objets devraient être analysés à partir des approches des pédagogies coopératives afin de les situer dans une cohérence d'ensemble, fondée notamment sur les liens étroits entre pédagogies de l'oral et de l'écrit, sur le besoin d'expression de l'enfant et sur la démarche de projet. Les pratiques d'analyse réflexive constituent un levier pertinent pour examiner les outils et les dispositifs proposés dans les écoles en vue de construire les formes de coéducation et de les adapter en fonction des besoins. Quel que soit l'outil, c'est bien le dispositif dans lequel il s'insère qui détermine, et ce de manière différenciée selon les familles, les attentes de l'institution scolaire et le poids de son regard évaluateur. L'analyse des éléments qui peuvent faire frein à la participation des familles les plus vulnérables s'avère incontournable car ils conduisent à creuser la distance avec elles et entravent le processus de

coéducation. Car, comme pour d'autres outils, les *cahiers de vie* et leurs dispositifs « questionnent la culture scolaire, ses processus de transmission ainsi que les constructions identitaires et les savoirs partagés qu'ils permettent » (Chartier 2003 : 107).

Un potentiel important se dessine grâce au développement des actions partenariales. De plus, les outils numériques et leurs usages, nécessairement associés à l'éducation aux médias, soutiennent eux-aussi la réalisation et la circulation de répertoires d'écrits, individuels et collectifs, à la période de la petite enfance. Les échanges entre les parents et l'école s'inscrivent désormais dans un écosystème éducatif modifié par les usages numériques, et ces pratiques de production de textes *sur soi* et *de soi* reliées à la perspective biographique (Delory-Momberger 2003, 2009), revêtent un enjeu fort pour le développement des littératies dont on sait le rôle essentiel pour la réussite des apprentissages premiers ainsi que pour la prévention des difficultés et des exclusions. Car avant d'être un support de coéducation, le *cahier de vie* est bien un objet à parler-lire-écrire-publier destiné aux jeunes enfants afin de soutenir leur acculturation à la culture écrite par des pratiques socialisées.

Références bibliographiques

Aguilar, M.C. & Francis, V. (2014). Technologies numériques. Les liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 35, 11-17. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.

Akkari, A. & Changhakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. Bilan des recherches récentes. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. 2009/1, 25, 103-130. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2009-1.htm>. Consulté sur Internet le 23/08/2015.

Bocage, L.N. (2015). Éducation thérapeutique des jeunes patients (ET-J-P) : une éducation qui associe les familles. Communication orale au *XVème Congrès International de l'AIFREF*. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Bergonnier-Dupuy, G. (dir.) (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Toulouse : Erès.

Bergonnier-Dupuy, G., Join Lambert, H. & Durning, P. (2013). *Traité d'éducation familiale*. Paris : Dunod.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Catarsi, E. & Doucet-Dahlgren, A.M. (2012). Les parents et les professionnels de la petite enfance. Vers une coopération et une mutualisation des projets préscolaires. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 32, 19-35. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2012-2.htm>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.

CERC (Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale) (2004). *Les enfants pauvres en France*. Paris : La Documentation Française.

Chartier, R. (2001). Culture écrite et littérature à l'âge moderne, *Annales : Histoire, sciences sociales* 56, 783–802.

Chartier, A.M. (2003). Exercices écrits et cahiers d'élèves : réflexions sur des pratiques de longue durée. *Le Télémaque* 2003/2, 24, 81-110.

Chauvenet, A., Guillaud, Y., Le Clère, F. & Mackiewicz, M.P. (2014). *École, famille, Cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes : PUR.

Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood, The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham : Duke University Press.

Deslandes, R. (2010). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. http://rire.ctreg.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Condessent_FINAL.pdf.

EC (European Commission) (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2009). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of validation or alternative. *Journal for theory of social behaviour*, 22(2), 175-197.

Francis, V. (2013). La scolarité de l'enfant et les partenariats parents-professionnels : des ajustements permanents. In Bergonnier-Dupuis, G., Milova, H. et Durning, P. *Traité d'éducation familiale*. (pp. 346-363). Paris : Dunod.

Francis, V. & Join-Lambert Milova, H. (2011). *Accompagnement de la scolarité des enfants et soutien aux parents dans les Programmes de Réussite Éducative*.

Nouvelle Revue de Psychosociologie. Quartiers Populaires, les enjeux d'une stigmatisation, 12, 111-125.

Francis, V. & Robin, M. (2013). Évolution des thèmes de recherche en éducation familiale : retour sur 15 ans de publications de la Revue Internationale de l'Éducation Familiale (RIEF). XV^e Congrès International de l'AIFREF. Patras, 22-26 mai 2013.

Francis, V. (2015, à paraître). Les usages et effets des blogs professionnels dans le champ de la petite enfance : de nouveaux dess(e)ins des communautés éducatives ? XVI^e Congrès International de l'AIFREF. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Freinet, C. (1958). Les Fondements philosophiques des techniques Freinet. *L'Éducateur*, 8, 19-22.

Garnier, P. (2010). Co-éduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. In S. Rayna, M.N., Rubio, H. Scheu (eds.). *Parents-professionnels : la coéducation en question* (pp. 119-126). Toulouse : Eres.

Gascon, H., Beaudoin, I. Voyer, D. & Beaupré, P. (2014). Le Développement d'une plateforme Internet pour faciliter l'intervention précoce auprès des familles. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 35, 19-35. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.

Houssaye, J. (2002). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas.

Kalubi, J.C. & Chatenoud, C. (2015). *Évolution du portrait des élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (ÉHDAA) : leçons sur l'adaptation des familles*. Communication orale au XVI^e Congrès International de l'AIFREF. Bilbao, 10-12 juin 2015.

Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Toulouse : Erès.

Lahire, B. (2010). La transmission familiale de l'ordre inégal des choses, *Regards croisés sur l'économie*, 2010/1, 7, 203-210.

Larrivée, S. & Poncelet, D. (2014). Des pratiques de collaboration école-famille-communauté et d'implication parentale efficaces. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. 2013/2, 34, 133-149. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2.htm>. Consulté sur Internet le 13/09/2015.

Mac Kenzie, D.F. (1991). *La bibliographie et la sociologie des textes*. Paris : Ed. du Cercle de la Librairie.

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 et S. Larivée. *Construire une communauté éducative*. Bruxelles : De Boeck.

MASSDF (2012). Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP). <http://www.social-sante.gouv.fr/espaces,770/famille,774/dossiers,725/protection-de-l-enfant-et-de-l,1112/reseaux-d-ecoute-d-appui-et-d,6826.html>.

MEN (2015). Programme d'enseignement de l'école maternelle. Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32001.

MEN-ANLCI (2013). Les actions éducatives familiales (AEF) Enjeux et perspectives. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/AEF/84/4/Les_actions_educatives_familiales_280844.pdf.

Millet, M. & Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et Politiques*, 54, 153-162.

Monceau, G. (2014). Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'École. *Éducation et sociétés* 2014/2, 34, 71-85.

Mougel-Cojocar, S. (2005). L'enfant hospitalisé. Figure paradoxale de l'enfance ? In G. Bergonnier-Dupuy (dir.) (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. (pp. 23-32). Toulouse : Erès.

Ouzelle, N. & Rebillon, M. (2013). (dir.). *Promouvoir la santé dès la petite enfance. Accompagner la parentalité*. Saint-Denis : Inpes. <http://www.inpes.sante.fr/CFESBases/catalogue/pdf/1508.pdf>. Consulté sur Internet le 13/09/2015.

Payet, J.-P. (1989). L'action éducative entre école et familles. *Les Annales de la recherche urbaine*, 41, 97-103.

Périer, P. (2015). L'enfant entre deux mondes : disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2015/1 (Vol. 48), 105-126.

- Perrenoud, P. (1996). Le Go-between : entre sa famille et l'école l'enfant message et messager. In C. Montandon et P. Perrenoud. *Entre parents et enseignants un dialogue impossible ?* (pp. 50-82). Berne : Peter Lang.
- Prévôt, O. (dir.) (2010). *Intervenir auprès des parents. Réfléchir, construire et expérimenter des projets dans un contexte européen*. Paris : Éd. Familles Rurales.
- Rayna, S. & Brougère, G. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les Relations entre parents et professionnels*. Paris : INRP.
- Rayna, S. & Bouve, C. (2013). *Petite enfance et participation : une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Eres.
- Rayna, S., Rubio, M.-N. & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Eres.
- Rogoff B., Moore L., Najafi B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participations des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (103-138). Bruxelles : Peter Lang.
- Tazouti, Y. & Jarlégan, A. (2010). *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 35, 19-35. <http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-1.htm>. Consulté sur Internet le 23/06/2015.
- Tillard, B. (2008). La santé des enfants au cœur des relations entre familles et autres instances éducatives *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*. 2008/2, 24, 9-18. <https://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2008-2.htm>. Consulté sur Internet le 18/09/2015.
- Vandebroek, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Toulouse : Eres.

À propos de l'auteure

Véronique Francis, maître de conférences en Sciences de l'Éducation à l'Université d'Orléans, enseigne à l'ESPE Centre Val de Loire (Académie d'Orléans-Tours). Elle est chercheuse au CREF (EA 1589), à l'Université Paris Ouest Nanterre, et membre de l'équipe Education Familiale et Interventions socio-éducatives en direction des familles.

Ses recherches s'intéressent aux pratiques d'écriture à la période de la petite enfance ainsi qu'aux processus coéducatifs entre les familles et les professionnels, y compris ceux qui intègrent les technologies numériques. Elle a conduit des études sur les dispositifs d'accompagnement de la scolarité et du soutien aux parents dans le cadre des politiques de Réussite Educative qui l'ont amenée à développer des travaux sur les stéréotypes et discriminations ethnoraciales dans les supports éducatifs pour la jeunesse.

Véronique Francis est également rédactrice en chef de la Revue Internationale de l'Éducation Familiale (RIEF) depuis 2008.

Courriel : veronique.francis@univ-orleans.fr

Pour citer cet article

Francis, V. (2016). Recherches en éducation familiale. Approche d'un champ d'études et d'un outil de la coéducation : le cahier de vie. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 22-39). Paris : Réseau national des ESPE.