

**REPRESENTATIONS SOCIALES DE L'ÉCOLE ET
INVESTISSEMENT SCOLAIRE DES PARENTS : ETUDE DE
CAS AUPRES DES PARENTS D'ÉLÈVES DU COURS
PRÉPARATOIRE 1^{ÈRE} ANNÉE DE TOHOUN AU TOGO**

BAWA Ibn Habib

Psychologie de l'Éducation et de la Formation

Université de Lomé

Résumé

Cette étude identifie les représentations sociales de l'école chez les parents qui s'investissent ou non dans la scolarisation de leurs enfants. Elle établit également un lien entre l'origine sociale et l'investissement scolaire parental. Trente parents dont les enfants sont âgés de 5-6 ans et inscrits au cours préparatoire 1^{ière} année ont rempli un questionnaire. Les analyses montrent que les parents s'investissent à l'école pour sa capacité d'assurer l'« Apprentissage » des connaissances aux enfants, pour son caractère « Utile » et pour sa capacité de « Socialisation » des enfants. Par contre, les autres parents mettent au centre de leurs représentations l'« Utile » et l'« Apprentissage ». De plus, les parents qui s'investissent activement proviennent des milieux favorisés. Ceux qui s'investissent passivement proviennent des milieux défavorisés composés de paysans et d'agriculteurs.

Mots clés : Représentations sociales ; investissement scolaire parental ; école ; origine sociale.

Abstract

This study identifies the social representations of the school for parents who are involved or not in the schooling of their children. It also establishes a link between social origin and parental education investment. Thirty parents of children aged 5-6 years and enrolled in preparatory 1st year completed a questionnaire. The analyzes show that parents are involved in school to its ability to provide the "Learning" knowledge to children, for its "Useful" and for his ability to "socialization" of children. By cons, other parents put at the center of their representations "Useful" and "Learning". In addition, parents who are actively involved from privileged backgrounds. Those who invest in from compounds of peasants and farmers disadvantaged backgrounds.

Keywords: Social Representation, parental investment in education, school, social origin.

1. Introduction

La place de l'école dans la société n'est plus à démontrer. Que ce soit au Nord ou au Sud, quel que soit le milieu (urbain ou rural), l'école est investie, interprétée par l'ensemble des acteurs sociaux. Même dans les régions les plus faiblement scolarisées, dans les villages les plus isolés où l'école est absente, il existe une connaissance pratique de l'école par le biais des relations entretenues avec les agents de l'Etat qui apparaissent à la fois comme des produits du système scolaire et des détenteurs de savoirs (Lange, 2009).

Au Togo, comme partout ailleurs, l'école est chargée d'assurer à la fois l'éducation et la formation de tout citoyen. Celui-ci doit être « *équilibré, ouvert d'esprit, capable de s'adapter aisément à toutes les situations nouvelles, plein d'initiative et apte à agir sur le milieu pour le transformer* » (Reforme de l'Enseignement au Togo, 1975, p.9). Pour obtenir un tel profil de citoyen, il faut d'énormes investissements dans le système éducatif. Malheureusement, la question du financement de l'éducation est l'un des problèmes les plus délicats auxquels sont confrontés les dirigeants togolais.

La crise économique du pays pousse l'Etat togolais à se désengager de plus en plus de l'école ; conséquemment, les parents d'élèves sont amenés à jouer aujourd'hui des rôles dévolus à l'Etat en devenant de sérieux partenaires. Ils sont de plus en plus sollicités pour financer l'éducation de leurs enfants (malgré la gratuité de l'école primaire, ils paient encore les cotisations parallèles très élevées) ; ils participent financièrement ou matériellement à la création des écoles

(EDIL : Ecole D'Initiative Locale ; CEGIL : Collège d'Enseignement Général D'Initiative Locale).

La prise en compte de l'énorme investissement des parents dans les dépenses scolaires se traduit par l'arrêté N°069 du 23 novembre 2000 du Ministre de l'Education Nationale et de la Recherche instituant des Comités de Gestion des Ressources des Etablissements Scolaires (COGERES) du secteur public. La place réservée aux parents dans la prise de décisions dans la gestion quotidienne des établissements scolaires s'est élargie. Lentement mais sûrement, l'Etat est en train de perdre ses prérogatives au profit de initiatives privée et locale (Annuaire National des Statistiques Scolaires, 2011).

Si de façon volontaire, les parents acceptent se substituer à l'Etat dans son rôle régalien, c'est qu'ils ont compris que « *les parents ont un rôle à jouer dans la scolarité de leurs enfants. Ils doivent se sentir inclus et avoir le droit de dire ce qu'ils pensent* » (Baton, 2012, p.6). C'est également une occasion de « *reprise d'initiative en matière éducative et scolaire des familles et leur volonté de faire entendre leurs voix auprès des décideurs* » (Lange, 2009, p.164). Dès lors, s'investir pour la scolarisation de leurs enfants est plus qu'un impératif. En contrepartie quelle serait les attentes de l'école ? La réponse à cette question passe par l'analyse des représentations sociales que ces parents ont de l'école. C'est pourquoi cette étude vise à comprendre précisément la représentation que les parents ont de l'école qui justifierait leur investissement.

2. Cadre conceptuel et revue des travaux

2.1. Cadre conceptuel

2.1.1. L'investissement scolaire parental

L'idée de l'importance de la collaboration école-famille est admise aujourd'hui (Durning, 2006). Dans cette collaboration, des termes comme implication, participation, engagement, encadrement, accompagnement ou investissement des parents sont utilisés diversement pour désigner en réalité un même contenu eu égard à l'indifférence avec laquelle ils sont utilisés dans un même article (Oubrayrie et Lescarret, 1997 ; Cunha, 1998 ; Desforges & Abouchaar, 2003 ; Deslandes & Bertrand, 2004 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Gouyon et Guérin, 2006 ; Anne et Fiestel, 2007 ; Baton, 2012 ; Bawa, 2012 ; Larivée, 2012).

Pour notre part, en retenant le terme investissement c'est que nous espérons prendre en compte non seulement la contribution financière des parents dans la scolarité des enfants mais aussi l'ensemble des pratiques concernant la gestion individuelle de leur carrière scolaire à savoir suivi scolaire, rencontres avec les enseignants, cours de soutien... Ces pratiques constituent bien des pratiques sociales ou « *systèmes d'actions socialement investis* » (Abric, p.7). Cette considération est soutenue par Baton (2012) qui va plus loin pour identifier trois types d'investissement scolaire parental :

- tout d'abord, un investissement au niveau de l'école avec le fait que les parents soient représentants ou non, qu'ils se tiennent informés de ce qui se passe dans l'école et du comportement de leur enfant ;

- ensuite, nous avons un investissement stratégique des parents dans la scolarité de leur enfant. Cet investissement peut se manifester par le choix de l'école (stratégie pour lutter contre la carte scolaire) ou le choix d'options et de filières ;
- enfin, un troisième type d'investissement qui serait plutôt culturel. Par exemple, l'accompagnement des enfants dans leurs devoirs et qui dépendrait du « capital culturel » et de « l'héritage culturel » (Bourdieu et Passeron, 1964). Lahire (1993) trouve que cet investissement est aussi visible à travers les discussions tenues avec les enfants sur ce qu'ils ont pu voir ou faire à l'école, c'est à dire essayer d'inclure le monde scolaire dans le monde familial.

2.1.2. La représentation sociale

Le lecteur intéressé par la genèse et l'évolution de la notion de représentations sociales peut consulter Durkheim (1898) et Moscovici (1961 ; 1984). Pour le compte de cet article, nous retenons simplement les définitions de Jodelet (1994 ; 1997) et de Flament et Rouquette (2003).

Les représentations sociales constituent selon Jodelet (1994, p.36) « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique* ». Chaque représentation peut donc comprendre à la fois le contenu de cette représentation ainsi que l'utilisateur de la

représentation. Cette définition présente l'avantage de ne pas être centrée sur les contenus ou sur la sémantique des fonctions de la représentation mais aussi sur les relations inter et intra-groupes.

Selon Jodelet (1997, p.36), « *les représentations sociales sont des formations cognitives socialement produites, et par la suite socialement différenciées* » ou encore « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique* ». Pour le même auteur, une représentation sociale est aussi un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un « objet » donné. Elles sont donc des sens que l'on donne aux objets pour qu'ils soient connus comme tels.

Flament et Rouquette (2003, p.13), pour leur part, proposent une définition déclinée selon trois dimensions : descriptive, conceptuelle et opérationnelle : « *une représentation sociale est une façon de voir un aspect du monde, qui se traduit dans le jugement et l'action. Elle renvoie à un fait social. Une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'attitudes et de croyances concernant un objet donné. Elle comprend des savoirs, des prises de position, des applications de valeurs, des prescriptions normatives. Une représentation sociale est un ensemble d'éléments cognitifs liés par des relations. Ces éléments et ces relations se trouvant attestés au sein d'un groupe déterminé.* »

Il va sans dire que, quelle que soit la méthodologie d'étude utilisée, cette « façon de voir » ne peut être suffisamment appréhendée chez un individu singulier ; elle renvoie à un fait social. Ces

représentations sociales ne sont donc pas universelles mais bien au contraire sont culturelles (Flament et Rouquette, 2003).

Trois modèles théoriques des représentations sociales se dégagent à travers la littérature : le modèle structural des représentations sociales (Abric, 1987 ; 1994 ; 2001 ; Rouquette et Rateau, 1998) ; le modèle des principes organisateurs (Doise, 1986 ; 1990) et le modèle bi-dimensionnel (Moliner, 1995).

Nos résultats seront présentés conformément au modèle structural car il met en évidence les divergences dans la structure périphérique de manière à distinguer les parents qui investissent et les parents qui sous-investissent.

Ce modèle rend compte de la structure et de l'organisation des représentations sociales par la théorie du noyau central selon laquelle une représentation sociale s'organise en un double système : central et périphérique (Fontaine, 2007). Le noyau central a une origine essentiellement sociale liée aux conditions historiques, sociologiques et est directement associé aux valeurs, aux normes (Abric, 2001). Par contre, le système périphérique est déterminé de « *façon plus individualisée et contextualisée et permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes* » (Abric, 1994, p.28). Selon Rouquette et Rateau (1998), le noyau central ne comprend que quelques éléments et il constitue le fondement stable autour duquel va se construire l'ensemble de la représentation : il lui donne sa signification. Les éléments du système périphérique sont en relation directe avec le noyau central et ils constituent la partie la plus vivante et la plus concrète. Ils

correspondent à l'interface entre le noyau central et la situation concrète. L'étude du système périphérique apparaît donc tout aussi importante que celle du système central pour la connaissance de son fonctionnement. La structure périphérique, qui s'explique par la suractivation de certains éléments périphériques, serait toujours spécifique à une sous-population (Rouquette et Rateau, 1998).

2.2. Revue des travaux

Nous avons recensé quelques travaux en relation plus ou moins étroite avec notre problématique à travers la littérature occidentale. Il s'agit des travaux de Lareau (1987), Terrail (1992), Saint-Laurent et al. (1994), Pujol et Goutier (1998), Bouchard, St-Amant, Gauvin, Quintal, Carrier et Gagnon (2000), Dabousky (2007), Bridgeland, Dilulio, Streeter et Mason (2008).

Lareau (1987) montre que des différences sont observées dans la participation des parents dans la scolarisation des enfants en fonction de leur appartenance sociale. Les parents de la classe populaire sont moins enclins à contacter l'école et lorsqu'ils le font, c'est souvent pour des raisons qui ne concernent pas les progrès scolaires de leur enfant. Ces parents semblent également moins à l'aise dans leurs interactions avec les enseignants. Quant aux parents de la classe moyenne, ils n'hésitent pas à contacter régulièrement l'enseignant de leur enfant pour s'enquérir de ses progrès. Une diversité de facteurs semble influencer la participation des parents. De plus, en s'investissant activement dans la scolarité de leur enfant, ceux-ci ont plus d'opportunités de créer des liens avec d'autres parents

de la communauté scolaire, ce qui leur donne accès à des ressources supplémentaires pour leur enfant. Il identifie le niveau d'éducation ainsi que le temps, l'argent et les autres ressources matérielles dont ils disposent comme facteurs d'influence.

Terrail (1992) examine les résultats de quatre enquêtes. Il constate que les parents observent de près le déroulement de la scolarité des enfants. L'investissement parental y est mesuré par les indicateurs tels que la surveillance des résultats scolaires, le soutien parental pratique (aide aux devoirs, cours particuliers), l'intérêt des parents pour les études de leurs enfants, les contacts des parents avec l'école. Il constate que l'intervention active des parents auprès de leurs enfants réduit les écarts sociaux de réussite.

L'étude de Saint-Laurent et al. (1994), menée auprès de parents provenant de milieux défavorisés et favorisés, a révélé que les deux groupes de parents investissent passablement de temps et d'énergie dans le suivi scolaire de leur enfant et ont la volonté de collaborer avec l'école. Cependant, les parents de milieux favorisés semblent y consacrer davantage de temps que ceux de milieux défavorisés, notamment en ce qui a trait au soutien offert à l'enfant lors de la période des devoirs.

Dans une étude portant sur les représentations de l'école et le degré d'engagement des parents, Pujol et Gontier (1998) ont observé un plus grand nombre de parents engagés que de parents non engagés, et ce, dans chacun des groupes sociaux; « l'enjeu scolaire » semble donc important, peu importe l'appartenance sociale. Ils concluent également à la présence d'un lien entre le degré d'engagement des

parents et les représentations qu'ils ont de l'école, ce qui confirme d'autant plus que ces représentations ne sont pas uniquement fonction de l'appartenance à un groupe social.

Une étude comme celle de Bouchard et al. (2000) souligne l'importance du genre dans la participation des parents de milieux défavorisés. Les résultats de cette étude ont démontré le rôle prépondérant de la mère dans le suivi scolaire de l'enfant, suggérant par là, dans le prolongement de Lahire (1995), la présence de représentations du rapport à la scolarisation différenciées selon le sexe.

Dabrusky (2007) constate un décalage entre la perception qu'ont les parents économiquement désavantagés du rôle qu'ils ont à jouer et les actions qu'ils posent concrètement pour favoriser la réussite scolaire de leur enfant. Son évaluation s'est basée sur la perception des parents sur le modèle d'Epstein (2001) qui décrit six types de collaboration possibles entre la famille et l'école. Les informations recueillies dans le cadre des entrevues individuelles ont révélé que les pratiques adoptées par les parents ne correspondaient pas toujours aux perceptions qu'ils avaient de leur rôle, plus spécifiquement en ce qui concerne les activités d'apprentissage à la maison.

Bridgeland et al. (2008) reviennent sur la question de la participation des parents de milieux défavorisés en mettant cette fois-ci de l'avant leur difficulté d'accompagner leur perception positive par des actions concrètes. Tous les parents interrogés partagent une vision commune et ils s'entendent sur l'importance de l'éducation pour

relever les défis posés par le monde d'aujourd'hui. Mais, les parents ayant un niveau d'éducation et un revenu moins élevés, et dont les enfants fréquentent des écoles jugées moins performantes, insistent sur l'importance d'une éducation rigoureuse et d'une participation de leur part pour favoriser la réussite de leur enfant dans le contexte actuel.

Dans la littérature togolaise, nous n'avons pas trouvé de travaux portant directement sur la représentation de l'école et l'investissement parental. Ceux nous disposons portent sur la représentation de la profession médicale (Sambiani, 2000), des mathématiques (Gbaté, 2003), de la paresse et les pratiques pédagogiques des enseignants (Gbaté, 2007), de la fonction publique et la motivation au travail (Pari, 2008) et de l'apprentissage des métiers (Bérei, 2008) et de l'insertion professionnelle (Bérei, 2012).

Comme on le voit, la littérature occidentale foisonne de travaux relatifs à la représentation de l'école et à l'investissement scolaire parental (Lareau, 1987 ; Terrail, 1992 ; Saint-Laurent et al., 1994 ; Pujol et Goutier, 1998 ; Bouchard et al., 2000 ; Dabousky, 2007 et Bridgeland et al., 2008). Des facteurs tels que l'origine sociale, le niveau d'éducation, le temps, l'argent et les autres ressources matérielles dont les parents sont même identifiés comme déterminants. Par contre, il n'y a pas, à notre connaissance, de travaux dans la littérature togolaise sur cette thématique. Pourtant, on observe sur le terrain un véritable dysfonctionnement des relations école-famille, par l'absence de véritables actions concertées de la part des parents envers de l'administration pour suivre la scolarité des enfants.

L'action des parents se limite à l'achat des fournitures et au paiement des frais scolaires au début de l'année. Après, les enfants sont laissés à eux-mêmes. Quelles seraient les causes de ce désengagement parental ?

Il va sans dire que pour comprendre les raisons de ce désengagement parental, il est indispensable de cerner les représentations que les parents se font de l'école. Comme on pourrait le constater, les recherches portant sur les représentations de l'école et l'investissement scolaire parental sont inexistantes. L'objectif de cette étude est donc d'identifier les représentations sociales de l'école chez les parents d'élèves qui s'investissent ou non dans la scolarité de leurs enfants dans le contexte togolais en fonction de l'origine sociale et le niveau d'études des parents.

3. Méthodes

3.1. Cadre d'étude et population

L'enquête a eu pour cadre Tohoun², chef-lieu de la préfecture de Moyen-Mono. Tohoun est une localité rurale mais à population hétérogène en raison de sa fonction administrative. C'est, jusqu'à ce jour, la préfecture qui présente de faibles taux de scolarisation (Annuaire National des Statistiques Scolaires, 2011).

Notre population cible est constituée des parents d'élèves du cours préparatoire 1^{ère} année des écoles primaires de Tohoun. Ils sont au nombre total de 323. Le cours primaire comprend les cours préparatoires 1^{ère} et 2^{ième} année ; les cours élémentaires 1^{ère} et 2^{ième} année et les cours moyens 1^{ière} et 2^{ième} année. La classe du cours

préparatoire est choisie pour la raison fondamentale qu'elle se situe au début de la scolarité.

3.2. Echantillon

Les parents dont les enfants redoublent la classe, les parents dont les enfants présentent un trouble grave de personnalité ont été retenus comme critères d'exclusion.

A l'aide de la technique d'échantillonnage simple, nous avons tiré un échantillon de trente parents d'élèves à raison de dix femmes et de vingt hommes, dont les enfants sont âgés de 5-6 ans et inscrits au cours préparatoire 1^{ière} année. L'autre caractéristique considérée est l'origine sociale (14 cultivateurs, 9 fonctionnaires et 7 particuliers).

3.3. Instrument de collecte des données

Un questionnaire a été utilisé. Pour le construire, nous nous sommes inspiré des indicateurs de mesure de l'investissement scolaire parental définis par Terrail (1992) et l'échelle d'implication de Pujol (1995). Les questions posées ont été essentiellement des questions ouvertes.

3.4. Méthodes d'analyse des données

Nous avons utilisé l'analyse de similitude définie par Degenne et Verges (1975). Elle est une manière de classer les catégories de mots en s'appuyant sur un coefficient de similitude. Cette méthode admet le fait que deux items seront d'autant plus proches que les sujets les traitent de la même façon (soit en les acceptant ensemble,

soit en les rejetant ensemble), ce qui oblige à travailler sur une matrice de co-occurrence des réponses individuelles entre les catégories proposées. Mais, pour éviter de donner trop de poids à la fréquence des items dans l'étude de leur liaison, on utilise un indice de similitude tel que l'indice de Jaccard. Cet indice permet de rapporter le nombre de co-occurrence entre deux items au nombre de sujets ayant cité au moins une fois l'un des deux items.

Egalement, l'indice de connexité a été utilisé. C'est un indicateur d'interdépendance qui permet de mettre en évidence l'intensité des relations dans la liaison. Il permet de préciser ce qui est central ou non dans la représentation et apporte une information supplémentaire à l'examen de la simple fréquence des items.

Pour mesurer le degré de signification des différences et comparer les échantillons indépendants, le test Chi deux corrigé, plus indiqué pour les petits échantillons, nous a servi.

4. Résultats

4.1. Les indices d'investissement scolaire des parents (ISP)

Les notes obtenues aux huit items du questionnaire sur d'investissement scolaire des parents ont permis d'établir l'indice d'investissement scolaire en additionnant les huit notes. L'étalonnage des notes permet d'obtenir deux classes à savoir l'intervalle [0 - 19] correspondant à celui des parents qui sous-investissent et l'intervalle de [20 - 40] à celui des parents qui investissent.

Tableau 1 : Classification des parents selon les indices de l'ISP

Catégories parentales	Parents	
	Effectifs	Pourcentage
Sous-investissement	11	37%
Investissement	19	63%

Ce tableau indique que sur les trente parents enquêtés, 63% investissent dans la scolarisation de leurs enfants contre 37% qui sous-investissent.

4.2. La représentation parentale de l'école

La question posée était la suivante « pourquoi avez-vous envoyé votre enfant à l'école ? » L'analyse de contenu des réponses nous a permis de dégager dans le discours de chaque parent des mots clés justifiant l'envoi de leur enfant à l'école. Ils sont résumés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Les catégories de représentation de l'école

Catégories	Mots associés
Apprentissage (ou instruction)	Savoir - Apprendre - Connaissance - Instruction - Lire ; Compter - Parler - Ecrire
Utile	Utile – Profession – Avenir – Formation – Diplôme – Voyage – Richesse
Socialisation	Socialisation – Intégration – Modèle – Education
Ouverture d'esprit	Epanouissement – Ouverture d'esprit

4.3. Analyse structurale des représentations de l'école selon les catégories d'investissement des parents

4.3.1. Fréquence des items selon les catégories d'investissement des parents

Tableau 3 : Fréquence des items selon les catégories d'investissement des parents

Items	Parents qui investissent		Parents qui sous-investissent	
	Fréquence	Rang	Fréquence	Rang
Apprentissage	40,60%	1	40%	2
Utile	31,20%	2	46,60%	1
Socialisation	21,80%	3	13,30%	3
Ouverture d'esprit	6,20%	4	0%	4

Le tableau 3 montre clairement une distribution des intérêts que les parents placent en l'école. Pour les parents qui investissent, ce qui est d'abord primordial c'est l'« Apprentissage » ou « l'Instruction » (40,60%) que reçoit ou recevra leur enfant. Comme ces acquisitions s'opèrent graduellement, ils essaient de suivre chaque jour leur progéniture, de contrôler au quotidien les efforts de l'enfant et de savourer en même temps les progrès obtenus dans son apprentissage. Ces parents placent en 2^{ième} position (31,20%) l'aspect « Utile » de l'école. Par contre, c'est le côté « Utile » de l'école qui intéresse d'abord les parents qui sous-investissent. Pour eux, c'est le diplôme et une profession qui importent. Pour y arriver, l'enfant doit réussir à l'école. Or, de jour en jour, nous assistons à l'augmentation des taux d'échecs aux divers examens, à l'augmentation du taux de chômage. C'est ce qui décourage sans doute ces parents qui

investissent de moins en moins. Un enseignant rapporte qu' « à la rentrée, les parents achètent les fournitures, paient l'écolage et croisent les bras. L'enseignant fera le reste. Tous les jours, ces enfants nous ramènent les devoirs de maison non traités. A la fin d'année, l'enfant a échoué et son père est venu à l'école pour me taper. »

En deuxième position, les parents qui sous-investissent ont placé l' « Apprentissage », ce qui confirme que l' « Apprentissage » ou l' « Instruction » reste toujours un rôle de l'école reconnu par tous.

A des pourcentages différents les parents qui investissent (21,80%) et les parents qui sous-investissent (13,30%) ont placé le rôle « Socialisation » de l'école à la troisième position. Ce choix confirme une demande des parents vis-à-vis de l'école : celle d'éduquer les élèves.

En dehors de ces trois items proposés par l'ensemble des parents (Apprentissage, Utile, Socialisation), nous avons également noté un quatrième item : « Ouverture d'esprit » cité uniquement par 6,20% des parents qui investissent.

Ce résultat montre que les parents qui investissent ont une plus grande vision de l'école. Selon eux, l'école n'est pas seulement un lieu d'instruction, de promotion et d'éducation mais aussi un lieu d'épanouissement de la personne.

4.3.2. Similitude et indice de connexité des items selon les catégories d'investissement des parents

Tableau 4 : Matrice de similitude selon les catégories d'investissement des parents

Items (X,Y)	Parents qui investissent		Parents qui sous-investissent	
	Indice de similitude	Rang	Indice de similitude	Rang
Apprentissage, Utile	0,35	2 ^{ème}	0,3	1 ^{er}
Apprentissage, Socialisation	0,42	1 ^{er}	0,14	2 ^{ème}
Apprentissage, Ouverture d'esprit	0,07	5 ^{ème}	0	
Utile, socialisation	0,21	3 ^{ème}	0,12	3 ^{ème}
Utile, Ouverture d'esprit	0,09	4 ^{ème}	0	
Socialisation, Ouverture d'esprit	0		0	

L'information supplémentaire qu'apporte ce tableau réside dans la façon dont les parents ont associé les items dans leur réponse. Deux éléments sont plus liés entre eux si leur indice est grand. Ainsi, chez les parents qui investissent, il existe une forte association des items « Apprentissage – Socialisation » (0,42) puis arrivent respectivement les associations : « Apprentissage – Utile » (0,35), « Utile – Socialisation » (0,21) et enfin « Utile – Ouverture d'esprit » (0,09). Chez les parents qui sous-investissent, les associations sont moins fréquentes. En première position, « Apprentissage – Utile »

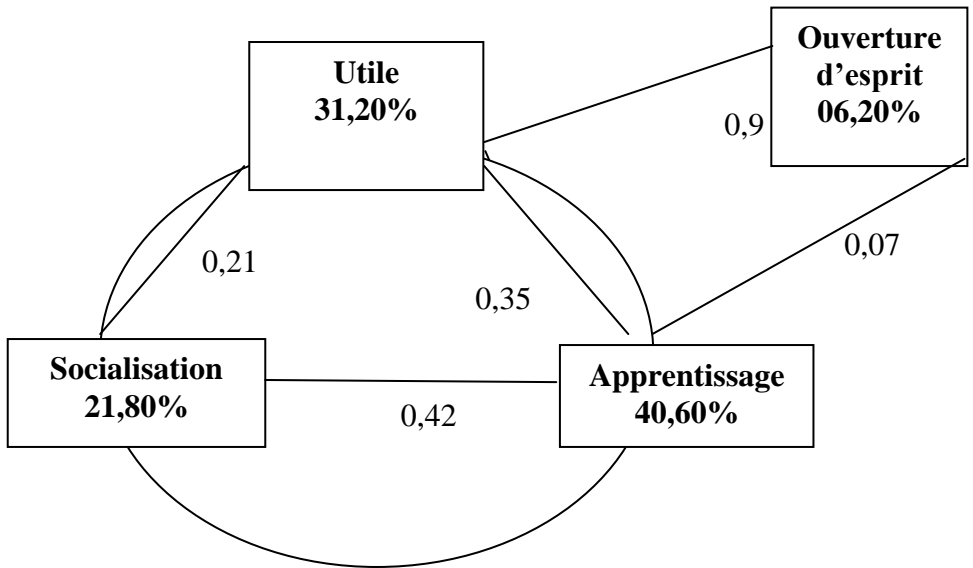
**Représentations sociales de l'école et investissement scolaire _____
des parents : étude de cas**

(0,30) puis suivent les associations « Apprentissage – Socialisation » (0,14) et « Utile – Socialisation » (0,12).

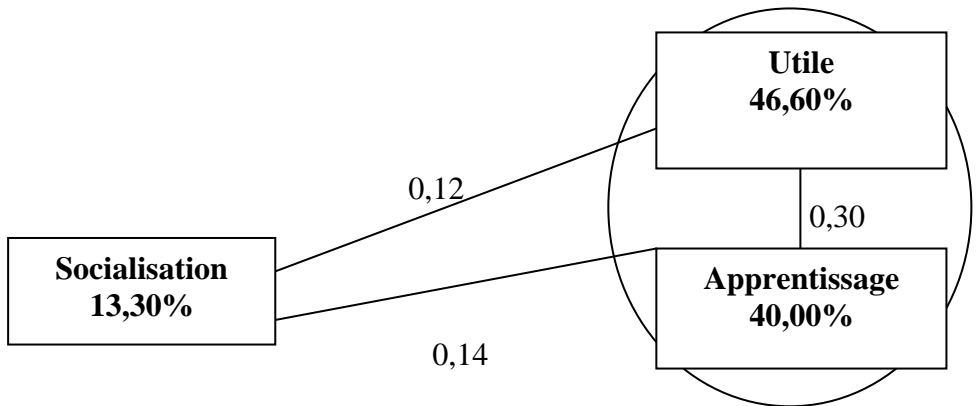
Tableau 5 : Indice de connexité des items selon les catégories d'investissement des parents

Items	Parents qui investissent		Parents qui sous-investissent	
	Connexité	Rang	Connexité	Rang
Apprentissage	73,60	1	77,90	1
Utile	56,70	2	74,90	2
Socialisation	55,50	3	47	3
Ouverture d'esprit	13,90	4	0	4

De ce tableau, nous observons que les parents qui investissent mettent l'accent sur l'« Apprentissage », l'« Utile » et la « Socialisation ». Les parents qui sous-investissent attribuent à l'école les rôles d'« Apprentissage », d'« Utile » uniquement. Les autres éléments qui gravitent autour de noyaux centraux des représentations constituent les éléments périphériques. Ainsi, nous déduisons des tableaux 3 et 5 les représentations graphiques suivantes :



Graphique 1 : Représentation de l'école chez les parents qui investissent



Graphique 2 : Représentation de l'école chez les parents qui sous-investissent

D'après les graphiques 1 et 2, la représentation de l'école chez les parents qui investissent est différente de la représentation de l'école chez les parents qui sous-investissent. La première différence

**Représentations sociales de l'école et investissement scolaire _____
des parents : étude de cas**

réside au niveau du noyau central de la représentation. Les parents qui investissent ont un noyau de représentation central composé de « Apprentissage », « Utile » et « Socialisation ». Ils ont une vision plus large de l'école. Chez les parents qui sous-investissent, le noyau central est composé de deux éléments : « Utile » et « Apprentissage ». La seconde différence apparaît au niveau des éléments périphériques. Les parents qui investissent citent la fonction « Ouverture d'esprit » tandis que les parents qui sous-investissent parlent de la fonction « Socialisation » déjà dans le noyau central des parents qui investissent.

4.4. Relation entre l'origine sociale et l'investissement scolaire des parents

Tableau 6 : Origine sociale et Investissement Scolaire des Parents

Catégories parentales	Origine Sociale			Total
	Cultivateurs	Particuliers	Fonctionnaires	
Sous-investissement	8 (57%)	2 (29%)	1 (11%)	11
Investissement	6 (43%)	5 (71%)	8 (89%)	19
Total	14	7	9	30
X2 co = 5,72 ddl = 2 p < .05 DS				

La lecture de ce tableau montre que l'investissement scolaire des parents est influencé par l'origine sociale des parents. Les fonctionnaires s'investissent plus dans la scolarité de leurs enfants (89%), suivis des particuliers (71%). Peu de parents cultivateurs s'investissent dans la scolarité de leurs enfants (43%). Statistiquement,

la différence est significative au seuil $p < .05$, pour Chi deux = 5,72. Il existe donc un lien entre les deux variables.

5. Discussion

L'objectif de cette étude était d'identifier les représentations sociales de l'école chez les parents qui s'investissent ou non dans la scolarisation de leurs enfants. Une analyse différenciée a été présentée selon l'origine sociale.

Les résultats indiqués par les graphiques 1 et 2 montrent que les parents s'investissent à l'école pour sa capacité d'assurer l'« Apprentissage » des connaissances aux enfants, pour son caractère « Utile » et pour sa capacité de « Socialisation » des enfants. Ces trois attentes de l'école forment le noyau central de leurs représentations sociales de l'école. Par contre, les autres parents mettent au centre de leurs représentations l'« Utile » et l'« Apprentissage ». En périphérie, on retrouve « la socialisation » contre « l'esprit d'ouverture » pour les parents qui investissent. Il faudrait comprendre par là que les parents qui ont une vision plus large des rôles de l'école et qui surtout représentent l'école comme un autre milieu éducatif, où l'enfant va pouvoir se socialiser en dehors de la famille, mais de façon complémentaire, investissent mieux dans la scolarité de leurs enfants. Ceux qui ont une vision restreinte des rôles de l'école et pour qui l'école est plutôt perçue comme un lieu où l'enfant apprend pour son insertion professionnelle sous-investissent. De même, les représentations familiales de l'Ecole dépendent étroitement des relations qui s'instaurent entre les familles et l'Ecole

(Zanten, 1988). Dans le contexte togolais, ces relations Famille-Ecole relèvent de deux sphères principales qui dépendent l'une de la participation individuelle; l'autre de la participation collective. La première renvoie au degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre par l'école, d'une part, et aux différentes modalités de l'accompagnement familial de la scolarité, d'autre part. La seconde est celle de la participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires, notamment à travers les représentants associatifs des familles (associations de parents d'élèves, comités de gestion de l'école...). Le degré d'articulation entre le processus de socialisation initié par la famille et celui mis en œuvre dans la scolarisation d'un enfant dépend en grande partie de la proximité culturelle que la famille entretient avec l'école. Or, cette proximité est liée à l'histoire scolaire et sociale de chaque famille: fréquentation scolaire ou non des membres de la famille, réussites et échecs passés, résultats économiques (tels que l'insertion ou non dans le monde du travail entraînant ou non la réussite économique et financière) ou résultats sociaux et familiaux (tels que la cohésion ou la désunion de la famille) induits par le procès éducatif engagé (Lange, 2009).

La participation collective des familles au fonctionnement des établissements scolaires s'exprime à travers les associations de parents d'élèves ou des comités de gestion de l'école. Lorsque cette participation est effective, on observe cependant que tous les parents ne sont pas représentés au sein des associations ou des comités de gestion. Les parents les plus instruits ou ceux qui appartiennent aux

classes sociales les plus favorisées s'investissent généralement beaucoup, tandis que les familles les plus démunies sont absentes ou jouent un rôle secondaire. En l'absence de pouvoir réel de ces associations ou/et de fonctionnement démocratique, les parents renoncent très vite à toute participation collective, ce qui peut nuire à la dynamique scolaire (Lange, 2009).

L'investissement scolaire parental mis en relation avec l'origine sociale montre que les parents qui s'investissent à l'école proviennent des milieux favorisés, par conséquent scolarisés. Par contre, ceux qui sous investissent proviennent des milieux défavorisés, composés de paysans et d'agriculteurs. Il va sans dire que l'investissement des parents tend à différer selon le milieu social et le niveau d'étude des parents. Nos résultats corroborent toutes les études qui sont à notre suffrage (Lareau, 1987 ; Terrail, 1992 ; Saint-Laurent et al., 1994 ; Pujol et Goutier, 1998 ; Bouchard et al., 2000 ; Dabousky, 2007 ; Bridgeland et al., 2008).

L'investissement scolaire, quel que soit le type de parents, dépend étroitement du degré d'adhésion au projet: éducatif et sociétal de l'école. Il inclut en premier lieu les relations-enseignants familles qui déterminent en grande partie le style d'accompagnement de la scolarité des enfants par les familles: acceptation des demandes des enseignants (en assiduité, en respect des horaires, des règles internes à l'école, en fournitures scolaires ...). Le style d'accompagnement de la scolarité se caractérise aussi par l'espace-temps accordé à l'enfant au domicile pour lui permettre d'effectuer les tâches scolaires demandées, par la valorisation ou non des savoirs acquis par l'enfant à l'école, par

l'intérêt porté sur ses résultats scolaires, etc. Bien sûr, toutes les familles ne peuvent mobiliser les mêmes moyens et la même énergie pour accompagner la scolarité de leurs enfants (Lange, 2009). C'est là que réside l'avantage des parents des milieux favorisés car ils connaissent les stratégies scolaires. Qui consistent, selon Dubet (2007), à penser que l'école est un marché, et les parents qui l'ignorent, les moins favorisés, se retrouvent les perdants d'un jeu dont ils ignorent tout. Une partie de la population sait comment faire pour que leurs enfants sortent du système scolaire en ayant réussi, la réussite étant ici surtout l'insertion dans le monde professionnel. Ce sont eux qui ont les clés de ces stratégies et pour cause, ce système leur est familier car ils connaissent les filières à éviter, celles à choisir et pour la plupart des parents de ces classes ils les ont fréquentées. Bourdieu et Passeron (1964) parlent du « habitus » (dispositions constantes ou manières d'être, communes à toutes les personnes d'un même groupe social, et qui sont acquises et intériorisées par éducation) qui fait la différence entre les familles de classes populaires et des familles de classes aisées. Celui-ci joue sur la réussite scolaire de l'enfant voire sur l'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants.

6. Conclusion

Cette étude a permis d'identifier les représentations sociales des parents d'élèves qui s'investissent ou non dans la scolarisation de leur progéniture. A l'aide des indices de Jaccard et de connexité, nous sommes parvenu, conformément au modèle théorique de Abric (1994 ; 1997), à dégager pour chaque type de parents les attentes centrales et

les attentes périphériques des parents vis-à-vis de l'école. Le lien entre l'origine sociale et l'investissement scolaire parental a révélé que les parents des classes favorisées (les fonctionnaires) s'investissent plus que les autres parents.

Cependant, il convient de relativiser ces résultats. En effet, la population d'étude non seulement n'est pas extensive, mais aussi est essentiellement rurale ; par conséquent les observations qui y sont faites n'ont pas la prétention à la représentativité de la population togolaise. En plus, au lieu d'utiliser un questionnaire, il serait probablement intéressant dans le futur d'utiliser des grilles d'observation encore plus représentatives des interactions existantes entre l'école et la famille.

7. Références bibliographiques

Abric, J.C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg: Del Val.

Abric, J.-C. (2003) *L'étude expérimentale des représentations sociales*. In D. Jodelet (Ed.). *Les représentations sociales*, 2003, 7^{ème} édition. Paris : PUF.

Abric, J.C. (1994). *L'organisation interne des représentations sociales : système central et système périphérique*. In C. Guimelli (Ed), *Structures et transformations des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Abric, J. C. (2001). *L'approche structurale des représentations sociales : développements récents*. *Psychologie et société*, 4(2), 81-103.

Annuaire National des Statistiques Scolaires (2001).

- Baton, E. (2012). *L'investissement des parents dans la scolarité de leurs enfants selon le milieu social*. Mémoire de Master, Institut Universitaire de Formation des Maîtres, Université d'Artois, France.
- Bawa, I.H. (2012). Participation parentale au suivi scolaire et résultats des élèves de troisième à Lomé. *Mosaïque*, 13, 331-344.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation : Pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bérei, T. (2008). Du décrochage scolaire précoce à l'apprentissage de métiers à Kpalimé au Togo : représentations sociales, socialisation et insertion professionnelle des usagers. Thèse de doctorat unique, Département de Sociologie, Université de Lomé
- Bérei, T. (2012). Représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'enseignement supérieur au Togo. *Educom*, 2, 253-274.
- Boisvert, J. (2007). Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en sciences humaines. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 15-22.
- Bouchard, P., St-Amant, J.C., Gauvin, M., Quintal, M., Carrier, R. et Gagnon, C. (2000). *Famille, école et milieu populaire*. Série Études et recherches, volume 5, numéro 1. Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec, Canada. 193 pages.

- Bourdieu P., et Passeron J.-C. (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J., Streeter, R.T., et Mason, J.R. (2008). *One dream, two realities: Perspectives of parents on america's high schools*. Washington, D.C.: Civic Enterprises, 40 pages.
- Cunha, M. D. C. (1998). Les parents et l'accompagnement scolaire : une si grande attente... *Ville-Ecole-Intégration*, 114, 180-200.
- Dabrusky, G.B. (2007). *A case study of the perceptions and practices of economically disadvantaged parents towards parental involvement and the relationship to student achievement in a suburban school district*. Thèse de doctorat non publiée, Dowling College, New York.
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clefs pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : 1700 ouvrages recensés, 1992-2002* (2^e éd.). Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Degenne, A. et Verges, P. (1973). Introduction à l'analyse de Similitude, *Revue Française de Sociologie*, XIV, 1973,472 -512, p.476
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal : Département d'administration et

fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal.

Desforges, C., et Abouchaar A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: a literature review*. Departement for education and skills : London.

Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.

Doise, W. (1986). *Levels of explanation in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R. Ghiglione, C. Bonnet, J. F. Richard (eds.). *Traité de psychologie cognitive. Tome 3: cognition, représentation, communication*. Paris: Dunod.

Dubet, F. (2007). Le service public d'éducation face à la logique marchande. *Regards croisés sur l'économie*, 2007(2), p. 157–165.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. In E. Durkheim, (ed). *Sociologie et philosophie*. Paris : PUF. Revue de métaphysique et de morale, tome VI.

Durning, P. (2006). *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Epstein, J.L. (Ed.) (2001). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.

- Flament, C., & Rouquette, M. L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires*. Paris: Armand Colin.
- Fontaine, S. (2007). *Représentations sociales des parents et enseignants de l'école de la Réunion*. Thèse de doctorat unique, Université de la Réunion, France.
- Gbati, K. Y. (2007). Représentation de la paresse de l'élève et pratiques pédagogiques des enseignants du primaire à Lomé, *Revue Ivoirienne des Sciences de l'Éducation*, 94-116.
- Gouyon, M. et Guérin, S. (2006). L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique. *Économie et statistique*, N° 398-399, 59-84.
- Henriot-van Zanten, A. (1988). Les familles face à l'école. Rapports institutionnels et relations sociales, in *Education familiale*. In P. Durning (Ed.), *Un panorama des recherches internationales* (pp. 185-207). Paris : Mire/Matrice,
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jodelet, D. (1994). Représentations sociales : un domaine en expansion. In D. Jodelet (Éd.), *Les Représentations sociales* (pp. 31-61). Paris: Presses Universitaires de France. 2^{ème} édition :
- Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires, sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard, Éditions du Seuil, 297 pages.
- Lange, M.-F. (2009). *Les familles face à l'école: évolution des rapports et des représentations*. Disponible sur [URL] : <http://horizon.documentation.ird.fr> (Consulté le 12 avril 2013)
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73-85.
- La réforme de l'Enseignement au Togo (1975).
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Education & Formation – e-297*, 33-48.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? *Les cahiers internationaux de Psychologie sociale*, 28, 44-55.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public (2eme édition 1976)*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Oubrayrie, N. et Lescarret, O. (1997). Pratiques éducatives, estime de soi et compétences cognitives : étude de la réussite scolaire des

adolescents issus de milieux défavorisés. *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation*, 20, 7-25.

Pari, P. (2008). Représentation de la fonction publique et motivation au travail : cas des agents du secteur public de Lomé. Thèse de doctorat unique, Psychologie du Travail et des Organisations, INSE, Université de Lomé.

Pujol, J.C. et Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 255-269.

Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.

Sambiani, D. (2000). L'évolution de l'organisation hospitalière et les représentations de la profession médicale au Togo : l'exemple des CHU de Lomé. *Revue Togolaise des Sciences* (série nouvelle)

Terrail J.-P. (1992). Parents, filles et garçons face à l'enjeu scolaire. *Éducation et Formations*, 30, 3-11.