

Master of Arts en enseignement pour le degré secondaire I

*Synthèse du Mémoire de Master*

# **Regards d'enseignants du CO sur la manière d'impliquer les parents dans le soutien des stratégies d'apprentissage et son impact.**

Auteur	<b>Hochuli Léa</b>
Directeur	Conus Xavier
Date	10.09.25

## **Introduction**

Dans le contexte scolaire actuel, la réussite des élèves en difficulté constitue un enjeu prioritaire pour les enseignants et les institutions éducatives, en particulier au sein du Cycle d'Orientation. À ce niveau de scolarité, les élèves sont confrontés à des exigences accrues d'autonomie : ils doivent apprendre à s'organiser, planifier leur travail, mémoriser efficacement ou encore gérer leur motivation, des compétences regroupées sous le terme de stratégies d'apprentissage (Vianin, 2009). Ces stratégies se déclinent en différentes catégories : cognitives, métacognitives, affectives, et de gestion des ressources (Larue & Cossette, 2005 ; Saint-Pierre, 1991). Leur maîtrise progressive constitue une condition essentielle pour que les élèves puissent développer une autonomie durable (Vianin, 2009).

Bien que ces stratégies soient aujourd'hui appelées à être enseignées de manière explicite en classe, leur appropriation reste inégale. L'encadrement scolaire, à lui seul, ne paraît pas toujours suffire à garantir une mise en œuvre durable. Dans cette perspective, la collaboration avec les parents est

parfois présentée comme un levier possible : elle permettrait de renforcer la continuité entre les apprentissages à l'école et les habitudes à la maison, tout en apportant un soutien structurant aux élèves (Da Rosa, 2024 ; Taseer, 2023). La littérature souligne aussi comment l'implication des parents peut constituer un facteur protecteur lorsque les pratiques éducatives encouragent l'autonomie, mais aussi un frein lorsque l'encadrement parental est trop faible ou trop intrusif (Glasman & Besson, 2004 ; Pomerantz et al., 2007).

Cependant, les formes concrètes de la collaboration école-parents autour du développement des stratégies d'apprentissage des élèves, ainsi que ses effets potentiels, demeurent encore peu documentés. C'est pourquoi ce travail propose d'explorer la manière dont des enseignants titulaires du Cycle d'Orientation fribourgeois conçoivent leur rôle et celui des parents dans le soutien aux stratégies d'apprentissage, dérivent les pratiques qu'ils mettent en œuvre pour collaborer avec les parents autour de cet élément, et les effets qu'ils observent sur les élèves.

## **Méthode**

Ce travail adopte une démarche qualitative et exploratoire. Dix entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants titulaires d'un Cycle d'Orientation fribourgeois, méthode permettant à la fois liberté d'expression et cohérence (Pin, 2023 ; Poisson, 1991) autour des trois axes de recherche investigués : rôle des acteurs, pratiques de collaboration et impacts observés.

Les données recueillies ont été analysées à l'aide du logiciel Taguette, qui a permis de repérer les extraits importants dans les transcriptions et de les classer par thématiques. La méthode d'analyse adoptée a été l'analyse thématique, qui constitue une méthode de référence pour organiser et interpréter ce type de données (Braun & Clarke, 2006 ; Paillé & Mucchielli, 2012).

## **Résultats**

Les données recueillies mettent en évidence un fort engagement des enseignants dans le développement des stratégies d'apprentissage chez les élèves en difficulté. Leur rôle ne se limite pas à la transmission des savoirs, mais inclut également un accompagnement visant à renforcer l'autonomie, notamment par l'usage d'outils tels que la planification, la mémorisation ou encore certains supports méthodologiques numériques. Ces pratiques peuvent être mises en lien avec les travaux de Vianin (2009) et de Weinstein et Mayer (1983), qui soulignent l'importance d'un enseignement structuré favorisant l'appropriation des stratégies par les élèves. Certains enseignants mentionnent également le recours aux nouvelles technologies (applications de gestion de tâches,

plateformes pédagogiques), perçues comme des leviers pour structurer le travail de l'élève et favoriser la communication avec les parents.

Cependant, malgré cet investissement, plusieurs enseignants relèvent des difficultés dans l'appropriation effective de ces outils. Certains élèves semblent éprouver des résistances liées au manque de motivation ou de compétences en autorégulation (Bosson et al., 2009 ; Zimmerman, 2002), rendant leur mise en pratique inégale. Dans ce contexte, le rôle des parents est fréquemment envisagé comme un soutien complémentaire à l'action pédagogique, bien que leur implication reste variable. Certains obstacles, tels que la méconnaissance du fonctionnement scolaire ou une certaine réticence à intervenir, rejoignent les constats de Feyfant (2014) et Taseer et al. (2023). D'autres enseignants insistent sur l'influence des inégalités socioculturelles : certaines familles disposent de ressources éducatives solides pour accompagner leurs enfants, tandis que d'autres manquent de temps, de repères pédagogiques ou de capital culturel. Ces différences entraînent une forte hétérogénéité dans la qualité perçue du partenariat école-parents.

Les pratiques de collaboration décrites s'articulent principalement autour de communications ponctuelles avec les parents, souvent initiées en réponse à des difficultés. Si plusieurs enseignants expriment le souhait de renforcer ces échanges, des contraintes telles que le manque de temps ou de retour limitent leur fréquence et leur portée. Certains enseignants insistent sur l'importance du premier contact avec les parents, souvent en début d'année, perçu comme un moment clé pour instaurer un climat de confiance. Ce lien initial facilite la communication future et encourage une posture plus réceptive de la part des parents. Ce constat rejoint les travaux de Taseer et al. (2023) et de Todorova (2018), qui soulignent la nécessité de construire un partenariat structuré, fondé sur des échanges réguliers, explicites et bienveillants, afin de mieux accompagner l'élève en difficulté dans son parcours. Toutefois, la communication reste majoritairement unidirectionnelle (enseignants vers parents), et peu d'initiatives de co-construction d'outils ou de projets éducatifs partagés sont mentionnées.

L'effet de cette collaboration sur les élèves en difficulté est globalement perçu comme favorable, bien que souvent temporaire. Lorsqu'un alignement entre école et parents est constaté, les enseignants observent une amélioration de l'engagement, de l'organisation et de la confiance en soi chez certains élèves. Toutefois, cet impact tend à diminuer en l'absence de suivi régulier, soulignant l'importance d'un accompagnement dans la durée (Da Rosa, 2024).

Plusieurs enseignants soulignent l'importance du cadre familial dans l'appropriation des stratégies d'apprentissage. Un environnement structurant et bienveillant est perçu comme un levier : il

permettrait aux élèves de mieux organiser leur travail, de gagner en autonomie et de s’investir sur du long terme. A l’inverse, un retrait parental, une instabilité familiale ou un manque de repères sont souvent évoqués comme des freins récurrents à l’engagement des élèves. Ces constats rejoignent les analyses de Mapp et Bergman (2019) pour qui l’efficacité de la coéducation repose en grande partie sur la qualité du cadre relationnel et la clarté des rôles de chacun.

Enfin, l’élève demeure un acteur central dans le processus. Plusieurs enseignants insistent sur le fait que l’efficacité de la collaboration dépend également de la réceptivité et de l’implication individuelle. Ainsi, même lorsque les conditions externes sont réunies, l’impact de cette collaboration repose en dernier lieu sur la capacité de l’élève à s’engager activement dans ses apprentissages (Pomerantz et al., 2007). L’appropriation dépend aussi des ressources personnelles, familiales et scolaires de l’élève.

## Conclusion

Ce travail met en lumière la volonté des enseignants du Cycle d’Orientation d’impliquer les parents dans le soutien aux stratégies d’apprentissage des élèves en difficulté, tout en maintenant une distinction claire des rôles. La collaboration, bien qu’envisagée comme un levier, se heurte à plusieurs limites : communication, contrainte de temps ou difficulté d’implication parentale. Malgré ces obstacles, une intention commune émerge : celle de construire un environnement éducatif cohérent et bienveillant, capable de soutenir l’élève dans son parcours.

Les résultats soulignent l’importance d’une mobilisation conjointe : les efforts de l’école et des parents n’ont d’effet sur les stratégies d’apprentissage que s’ils sont rejoints par l’engagement de l’élève lui-même. La complémentarité entre les différents acteurs de l’éducation apparaît alors essentielle, mais ne peut produire d’effets durables sans réelle cohérence. L’accompagnement des élèves en difficulté nécessite une coordination fine entre les exigences scolaires, les réalités familiales et les ressources propres à chaque élève. Il ne s’agit donc pas simplement de mieux communiquer, mais aussi de mieux comprendre les contraintes spécifiques de chacun pour créer des passerelles possibles.

De plus, les enseignants rencontrés témoignent d’un investissement réel dans l’enseignement explicite des stratégies d’apprentissage. Pourtant, l’appropriation par les élèves reste hétérogène, ce qui interroge non seulement les modalités d’enseignement, mais aussi les conditions nécessaires à leur mise en œuvre en dehors de l’école. La collaboration parentale, dans ce cadre, prend tout son sens : elle ne doit pas remplacer l’action pédagogique, mais l’amplifier lorsqu’elle s’appuie sur une relation de confiance et une compréhension mutuelle des rôles. Ces constats rejoignent les recommandations de la littérature, qui incitent à renforcer la formation initiale et continue des

enseignants sur la coéducation, la communication interculturelle et l'accompagnement des élèves en difficulté (Cubela González, 2016; Eustáchio et al., 2024)

Pour aller plus loin, explorer le point de vue des parents permettrait d'éclairer les dynamiques de collaboration sous un autre angle. Il serait également intéressant d'étudier plus finement les variations entre les différents profils d'élèves – selon leur section, leur vécu scolaire ou leur contexte familial – afin de mieux comprendre les conditions qui favorisent une appropriation durable des stratégies d'apprentissage. Enfin, ce travail invite à réfléchir à la formation continue des enseignants, qui gagnerait à intégrer les dimensions affectives, relationnelles et contextuelles de la coéducation, dans une perspective inclusive et équitable.

Ce mémoire contribue ainsi à éclairer les pratiques actuelles et propose des pistes pour renforcer une coéducation plus équilibrée et durable, essentielle à la réussite des élèves en difficulté.

## Bibliographie

- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14–20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cubela González, J. M., Bonilla, J., & Batista Medina, I. (2016). Teach strategies to learn in the training of professionals. *Revista de investigación, formación y Desarrollo : generando productividad institucional*, 3(1), 67–77. <https://doi.org/10.34070/rif.v3i1.39>
- Da Rosa, T., Magalhães, C. R. , Silveira, L. M. O. B. (2024). The family-school engagement and its implications on student performance in basic education. *Psicología Escolar e Educacional*, 28, e262230. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-262230-t>
- Eustáchio, E. A., dos Anjos, A. M. da S. O., Batista, R. L. F., Marvila, E. de S. G., da Silva, E. B., Costa, A. A., da Silva, F. C. S., & Barreto, F. F. dos S. (2024). Pedagogical strategies to enhance the development of students with learning difficulties. *Revista Foco*, 17(2), e4402. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n2-045>
- Feyfant, A. (2014). Réussite éducative, réussite scolaire ? (Note de Veille de l'institut français de l'éducation, n° 24). Institut français de l'éducation. <http://observatoire-reussite-educative.fr/problematiques/reussite-scolaire-reussite-educative/rapports-dossiers/reussite-educative-reussite-scolaire-1/dossier-veille-analyse>

Glasman D. & Besson L. (2004). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Haut conseil de l'évaluation de l'école.

Larue, C., & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisées par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial* (Rapport de recherche). Cégep du Vieux Montréal.

Mapp, K. L., & Bergman, E. (2019). *Dual capacity-building framework for family-school partnerships* (Version 2). U.S. Department of Education. <https://www.dualcapacity.org/>

Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Armand Colin.

Pin, C. (2023). *L'entretien semi-directif* (LIEPP fiche méthodologique n° 3). Sciences Po, LIEPP ; Grhapes, INSEI.

Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives : More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Saint-Pierre, L. (1991). L'étude et les stratégies d'apprentissage. *Pédagogie collégiale*, 5(2), 15–21.

Taseer, N. A., Khan, S. A., Yasir, W., Kishwer, R., & Iqbal, K. (2023). Impact of family involvement on academic achievement at higher secondary level. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 1–10. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.231>

Todorova, S. (2018). Conditions for efficient collaboration between teachers and parents. *Knowledge International Journal*, 28(3), 785–788.

Vianin, P. (2009). *L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire : Comment donner à l'élève les clés de sa réussite* ? De Boeck Supérieur.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32). <https://eric.ed.gov/?id=ED237180>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner : An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)