



Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?

Thèse

Enkeleda Arapi

Doctorat en psychopédagogie
Philosophiæ Doctor (Ph. D.)

Québec, Canada

© Enkeleda Arapi, 2017

Implication des parents et des enseignants : quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire?

Thèse

Enkeleda Arapi

Sous la direction de :

Pierre Pagé, directeur de recherche

Résumé

L'objectif général de cette thèse vise à étudier les formes de l'implication des parents et des enseignants dans le cadre de la relation école-famille-communauté et l'impact de celles-ci sur la réussite scolaire au primaire. Plus spécifiquement, il se compose de trois objectifs, lesquels correspondent aux trois articles de la thèse. Le premier objectif, traité dans le premier article, consiste à étudier, de manière théorique, les liens entre les formes de l'implication parentale (IMPP), le statut socioéconomique de la famille (SSE), et la réussite scolaire de l'élève. Cet objectif est atteint à travers une métasynthèse fondée sur l'examen de méta-analyses, il s'agit ici de tenter de dégager les liens que la recherche a pu établir à ce jour entre ces trois variables, l'implication parentale (IMPP), le statut socioéconomique de la famille (SSE) et la réussite scolaire le statut socioéconomique de la famille (SSE). L'analyse a permis notamment de voir que les définitions différentes de l'IMPP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribuent à des différences dans les résultats des études à l'égard de l'impact de l'implication des parents sur la réussite scolaire des élèves.

Le second objectif de cette thèse est d'étudier les formes de l'IMPP à partir du SSE de la famille, des formes de l'implication des enseignants (IMPE) et de cerner les liens avec la réussite scolaire des enfants au primaire. Le cadre de référence est celui du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979) et le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2009). Ces deux modèles permettent d'étudier l'IMPP et l'IMPE à partir des activités de la part des parents et des enseignants, les rôles des parents et des enseignants et les relations interpersonnelles. Pour ce faire, une approche quantitative a été privilégiée. L'échantillon à l'étude se compose de 239 élèves et ses parents, et de 46 enseignants. Les résultats montrent que les formes de l'IMPP comme la communication É-F et les apprentissages à la maison, sont privilégiés par les parents et en même temps, qu'ils favorisent la réussite. L'étude confirme également que le sentiment de compétence parentale est un vecteur important dans la motivation des parents pour s'impliquer à l'école et à la maison. De plus, les résultats montrent que la scolarité des parents influence davantage la réussite et le choix des parents de s'impliquer auprès de leurs enfants que le revenu familial. De l'autre côté, cette étude explore les formes de l'IMPE en interrogeant l'enseignant sur ce qu'il mettait concrètement en place pour solliciter la participation des parents à l'école et à la maison.

Ainsi, les enseignants favorisent la communication É-F et l'information pour les apprentissages à la maison, qui consiste à outiller les parents pour mieux aider les enfants à la maison. Toutefois, bien que les résultats n'aient pas permis de dégager clairement des formes de l'IMPE venant appuyer la réussite, cette étude a permis de faire progresser les connaissances sur le rôle et les actions mises en place par l'enseignant pour solliciter la collaboration des parents.

Le troisième objectif vise à cerner les formes de l'IMPP et l'IMPE à partir des discours des parents et des enseignants, et les forces et les faiblesses dans la relation entre les acteurs. Pour ce faire, une approche qualitative a été privilégiée, en s'appuyant sur un échantillon composé de 14 enseignants du primaire et de 45 parents provenant de 7 écoles primaires de la capitale nationale, Québec. Les résultats ont permis de voir les convergences dans les formes de l'IMPP et de l'IMPE comme la communication É-F et les apprentissages à la maison. De plus, en confrontant les raisons, les attentes et les perceptions des acteurs, les résultats ont dévoilé que le principal ressort de leur motivation est la réussite de l'élève. Globalement, les parents et les enseignants sont sensibles aux mêmes difficultés qui entourent leur relation : la distance entre É-F, le manque de communication, la perte de confiance du parent envers l'enseignant, le manque de temps etc. Les partenaires reconnaissaient que le climat est globalement favorable à la collaboration. Toutefois, les forces et les faiblesses qui ressortent du discours des acteurs ont permis de nuancer et de mieux cerner les tensions qui entourent la relation entre parents et enseignants.

Abstract

The general objective of this thesis is to study the forms of parental and teacher involvement in the school-family-community relationship and the impact of these forms on primary school achievement.. More specifically, it consists of three objectives, which correspond to the three articles of the thesis. The first objective, discussed in the first article, is the theoretical study of the links between the forms of parental involvement (IMPP), the socio-economic status of the family (SES), and the student's academic success. This objective is achieved through a metasynthesis based on the examination of meta-analyzes, the aim here being to identify the links that research has so far established between these three variables, parental involvement (IMPP), academic achievement and socio-economic status of the family (SES), taking into account the methodological difficulties of their study. In particular, the analysis found that different definitions of IMPP, SES, and success measurement tools contribute to differences in the outcomes of studies with respect to the impact of parental involvement on student achievement.

The second objective of this thesis is to study the forms of IMPP from the SES of the family, the forms of teacher involvement (IMPE) and to identify the links with the achievements of primary school children. The reference frame is that of the bio-ecological model of Bronfenbrenner (1979) and the model of the shared influence of Epstein (2009). These two models allow the study of IMPP and IMPE from the activities of parents and teachers, the roles of parents and teachers, and interpersonal relationships. To do this, a quantitative approach was adopted. The study sample consisted of 239 students and parents, and 46 teachers. The results show that the forms of the IMPP, such as school-family communication and learning at home, are favored by the parents and at the same time that they do promote success. The study also confirms that the feeling of parental competence is an important vector in motivating parents to get involved in school and at home. Moreover, the results show that parents' education influences the success and the choice of the parents to get involved with their children more than family income. On the other hand, this study explores the forms of IMPE by asking the teachers what it actually put in place to solicit parental involvement at school and at home. For example, teachers promote family-school communication and information for home learning, which the goal of enabling parents to

better help children at home. However, while the findings did not clearly reveal which forms of IMPE support success, this study helped to advance knowledge about the teachers' role and actions in soliciting parent collaboration.

The third objective aims at identifying the forms of IMPP and IMPE from the discourses of parents and teachers, and the strengths and weaknesses in the relationship between the actors. To do so, a qualitative approach was favored, using a sample of 14 primary teachers and 45 parents from 7 primary schools in the national capital, Québec. The results revealed the convergence in the forms of the IMPP and the IMPE as school-family communication and home studying. Moreover, by confronting the reasons, expectations and perceptions of the actors, the results revealed that the main reason for their motivation is the student's success. Generally, parents and teachers are sensitive to the same difficulties that surround their relationship: the distance between school and family, the lack of communication, the loss of parent's confidence in the teacher, lack of time etc. The partners recognized that the climate is generally conducive to collaboration. However, the strengths and weaknesses that emerged from the actors' discourse made it possible to nuance and better understand the tensions surrounding the relationship between parents and teachers

Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux.....	xi
Liste des figures	xii
Liste des abréviations et des sigles	xiii
Remerciements.....	xiv
Avant-propos.....	xvii
Introduction	1
Chapitre 1 : Problématique de la recherche	5
1.1 Cadre contextuel	8
1.1.1 La relation école-famille-communauté : vaste sujet	8
1.1.2 La complexité d'une relation, issue de son histoire.	9
1.1.3 La relation É-F-C en contexte québécois	20
1.2 Problématique de relation parents-enseignants au Québec et ailleurs	28
1.3 La présente étude : questions de recherche.....	31
Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel	32
2.1 Cadres théoriques.....	32
2.1.1 L'approche systémique.	33
2.1.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.	36
2.2.3 Le modèle de l'influence partagée d'Epstein.	40
2.2 Cadre conceptuel.....	43
2.2.1 La relation É-F-C: collaboration ou partenariat?	44
2.2.2 L'implication parentale : les différentes perspectives théoriques.	49
2.2.2.1 L'implication parentale : une opérationnalisation complexe.	52
2.2.2.2 L'implication parentale et la réussite scolaire : quel lien ?	55
2.2.3 L'implication de l'enseignant : concept, contexte, dynamique.....	61
2.2.4 La réussite scolaire, un concept polysémique	67
2.3 Synthèse intégrative	69
2.4 Les objectifs de la recherche.....	72
Chapitre 3 : Méthodologie générale.....	73
3.1 Devis mixte de recherche.....	73
3.2 Les sites, les participants et les instruments : approche quantitative	75
3.2.1 Les sites et les participants.	76
3.2.2 Les instruments de mesure quantitative	80
3.2.2.1 Questionnaire destiné aux parents.	80
3.2.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants titulaires	85
3.2.2.3 Mesure de la réussite scolaire : le bulletin.....	88
3.3 Les sites, les participants et les instruments : approche qualitative	89

3.3.1 Les sites et les participants	89
3.3.2 Les instruments de mesure qualitative	93
3.3.2.1 Les entrevues semi-dirigée : les enseignants	94
3.3.2.2 Les entrevues semi-dirigées : les parents	96
3.4 Procédure de collecte de données	98
3.5 Plan d'analyse	99
3.5.1 Objectif 1- Examiner de manière théorique, le lien entre les formes de l'implication des parents, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire.	100
3.5.2 Objectif 2- Examiner de manière empirique, les formes de l'IMPP, en fonction des conditions socio-écologiques de la famille et l'impact de l'IMPP et de l'IMPE sur la réussite scolaire des enfants au primaire.	100
3.5.3 Objectif 3- Explorer a) les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir des discours des acteurs, et b) les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants.	101
Chapitre 4 : Premier article.....	105
4.1 Introduction	106
4.2 L'implication parentale et le statut socioéconomique de la famille	107
4.3 Méthodologie	110
4.3.1 Critère de sélection des études.	111
4.3.2 Les étapes de la métasynthèse.	111
4.4 Analyse thématique du corpus identifié.....	113
4.4.1 Les facteurs socioéconomiques.	113
4.4.2 Quelles mesures pour la réussite scolaire ?	115
4.4.3 Quelles dimensions pour l'implication parentale ?	118
4.5 Analyse critique des travaux	120
4.5.1 Quel le lien entre implication parentale et réussite.	120
4.5.2 Quel lien entre SSE et la réussite scolaire ?	124
Conclusion	125
Bibliographie.....	127
Chapitre 5 : Article 2.....	134
5.1 Contexte de la recherche	135
5.1.1 Implication parentale et implication de l'enseignant	136
5.1.2 Assises théoriques : famille et école, une influence partagée sur la réussite.	137
5.1.3 État des connaissances sur la relation É-F-C en milieu québécois.	139
5.2 Aspects méthodologique	144
5.2.1 Participants	144
5.2.2 Instruments	145
5.2.2.1 Questionnaire destiné aux parents.	145
5.2.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants.	148
5.2.2.3 Mesure de la réussite scolaire : le bulletin.....	150
5.2.3 Méthode d'analyses.....	150
5.2.4 Procédure.....	152
5.3 Présentation des résultats	152
5.3.1 Les liens entre SSE des parents, IMPP et la réussite scolaire.	152
5.3.2 Les liens entre les formes de l'IMPE, de l'IMMP et la réussite scolaire.	158

5.4 Discussion.....	163
5.4.1 L'apport du microsysteme familial dans la réussite scolaire.	163
5.4.2 L'apport du mésosystème sur la réussite scolaire.	173
5.5. Limites de la recherche	175
Conclusion	176
Bibliographie.....	178
Chapitre 6 : Article 3.....	192
6.1 Contexte de la recherche.....	192
6.1.1 Problématique de la recherche	192
6.1.2 La relation école-famille entre tensions et malentendus	194
6.2 Cadre théorique.....	198
6.2.1 Le modèle d'Epstein : le socle théorique de la collaboration É-F	198
6.3 Aspects méthodologiques	201
6.3.1 Les sites et les participants.....	201
6.3.2 Les instruments : Les entrevues semi-dirigées.....	202
6.3.3 Procédure.....	203
6.3.4 La méthode d'analyse des données.....	204
6.4 Présentation des résultats	206
6.4.1 Les convergences et divergences dans l'implication déclarées par les acteurs..	206
6.4.1.1 Implication de l'enseignant.	206
6.4.1.2 L'implication des parents.	210
6.4.2 Les caractéristiques de la relation selon les parents et les enseignants.....	215
6.5 Discussion.....	221
6.5.1 Est-ce que les formes de l'implication des parents et des enseignants sont convergentes dans le contexte de la relation É-F-C ?	221
6.5.2 Quelles sont les convergences et divergences dans les attentes et les perceptions ?	229
Conclusion	235
Bibliographie.....	237
Chapitre 7 : Discussion générale	267
7.1 Retours sur les objectifs de recherche.....	267
7.1.1. Enjeux épistémologiques : l'écart entre la définition des concepts et les outils de mesure.	268
7.1.2. Les faits saillants sur l'apport du microsysteme famille.....	269
7.1.2.1 Le lien entre le SSE de la famille et la réussite scolaire.....	270
7.1.2.2 Les liens entre le SSE, l'IMPP et la réussite scolaire.....	271
7.1.3 Faits saillants sur l'apport du microsysteme école.....	275
7.1.4 Faits saillants sur l'apport du mésosystème.....	276
7.1.5 Faits saillants sur l'apport du macrosystème.....	277
7.2 Les limites de la recherche.....	281
7.3 Retombées pratiques – Milieux de la recherche et de la pratique.....	283
Conclusion générale.....	289
Bibliographie.....	293
Annexes.....	321

Annexe 1-Questionnaire sur l'implication parentale	322
Annexe 2-Questionnaire sur l'implication de l'enseignant(e)	327
Annexe 3-Canvas de l'entrevue avec les parents.....	331
Annexe 4-Canvas de l'entrevue avec les enseignants.....	334
Annexe 5-Lettre de demande d'autorisation à l'intention de la direction	337
Annexe 6-Formulaire de consentement pour les parents	339
Annexe 7-Formulaire de consentement pour l'enseignant (e) de 1 ^e à 6 ^e année du primaire	343

Liste des tableaux

Tableau 2.1 Les dimensions de l'implication parentale selon Epstein.....	42
Tableau 2.2 Répartition des facteurs en fonction des acteurs et des institutions.....	46
Tableau 2.3 Les dimensions et les définitions de l'implication parentale.....	53
Tableau 3.1 Triangulation des sources et des instruments de collecte de données	75
Tableau 3.2 Indices de milieu socio-économique [IMSE] des écoles participantes	76
Tableau 3.3 Les caractéristiques des élèves	77
Tableau 3.4 Caractéristiques des parents répondants de l'analyse quantitative	78
Tableau 3.5 Caractéristiques des enseignants répondants de l'analyse quantitative	79
Tableau 3.6 Cohérence interne des dimensions de l'implication parentale	85
Tableau 3.7 Cohérence interne des dimensions de l'implication de l'enseignant.....	88
Tableau 3.8 Répartition des participants selon le type d'écoles.....	90
Tableau 3.9 Caractéristiques des parents participants, étude qualitative	92
Tableau 3.10 Caractéristiques des enseignants participants, étude qualitative	93
Tableau 3.11 Organisation des entrevues semi-dirigées : les enseignants	96
Tableau 3.12 Organisation des entrevues semi-dirigées : les parents	97
Tableau 3.13 Plan d'analyse selon les objectifs de la recherche	104
Tableau 4.1 Liste des critères communs dans les méta-analyses	112
Tableau 4.2 Force de la corrélation moyenne entre le SSE et la réussite selon différents types de mesure du SSE.	114
Tableau 4.3 Les mesures utilisées pour la réussite scolaire selon les auteurs	118
Tableau 4.4 Les dimensions et les définitions de l'implication parentale.....	119
Tableau 4.5 Les caractéristiques des études incluses dans la métasynthèse	132
Tableau 4.6 Les dimensions de l'implication parentale selon les méta-analyses.....	133
Tableau 5.1 Synthèse des échelles utilisées pour l'implication parentale.....	147
Tableau 5.2 Synthèse des échelles utilisées pour l'implication de l'enseignant	149
Tableau 5.3 Analyses de régression de la réussite scolaire à partir de l'implication des parents	157
Tableau 5.4 Analyses de régression multiniveaux de la réussite scolaire à partir de l'implication des parents et l'implication de l'enseignant	162
Tableau 5.5 Les caractéristiques de l'élève	185
Tableau 5.6 Caractéristiques sociodémographiques des parents.....	186
Tableau 5.7 Caractéristiques sociodémographiques des enseignants.....	187
Tableau 5.8 Cohérence interne des dimensions de l'implication parentale	188
Tableau 5.9 Cohérence interne des dimensions de l'implication de l'enseignant.....	189
Tableau 5.10 Corrélations de Pearson entre les variables du SSE et de l'IMPP	190
Tableau 5.11 Corrélations de Pearson entre les variables de l'IMPP, de l'IMPE et les caractéristiques de l'élève	191
Tableau 6.1 Répartition des participants selon le type d'école	201
Tableau 6.2 Organisation des entrevues semi-dirigées	203
Tableau 6.3 Les étapes de l'analyse du contenu pour la présente étude	205
Tableau 6.4 Les dimensions, les codes, les sous codes de l'analyse de contenu : les parents	244
Tableau 6.5 Les dimensions, les codes, les sous codes de l'analyse de contenu : les enseignants.	257

Liste des figures

Figure 2.1: Comprendre la complexité à partir des savoirs et des pratiques (inspiré de Donnadieu et al., 2003).	35
Figure 2.2: Le modèle de l'influence partagée d'Epstein (inspiré d'Epstein 2012).....	41
Figure 2.3: Les dimensions de l'implication parentale.....	56
Figure 2.4: Application du modèle systémique de Bronfenbrenner à la relation école- famille.....	71
Figure 5.1: Représentation des modèles selon le SSE de la famille et l'IMPP	155
Figure 5.2: Représentation des modèles selon les caractéristiques de l'élève, l'IMPE et l'IMPP	160
Figure 6.1: Les pratiques déclarées par l'enseignant : le soutien à la maison	207
Figure 6.2: Les pratiques déclarées par l'enseignant : communication école-famille.....	208
Figure 6.3: Sollicitation de l'enseignant auprès des parents: bénévolat, participation au conseil d'établissement et la collaboration avec communauté.....	209
Figure 6.4: Les pratiques déclarées par le parent : les apprentissages à la maison	210
Figure 6.5: Les pratiques déclarées par le parent : la communication école-famille	212
Figure 6.6: Les pratiques déclarées par le parent : la communication parent-enfant	213
Figure 6.7: Les pratiques déclarées par le parent : bénévolat, participation au CÉ et collaboration avec la communauté.....	214
Figure 6.8: Les raisons des parents à s'impliquer dans la relation école-famille	215
Figure 6.9: Les raisons des enseignants à s'impliquer dans la relation école-famille.....	216
Figure 6.10: Les attentes des parents dans le cadre de la relation école-famille	216
Figure 6.11: Les attentes des enseignants dans le cadre de la relation école-famille.....	217
Figure 6.12: Les perceptions convergentes des acteurs sur la relation école-famille.....	218
Figure 6.13: La perception des acteurs sur les difficultés de leur relation	219
Figure 6.14: Des difficultés déclarées par l'enseignant dans la relation école-famille	220
Figure 6.15: Les conditions idéales d'une relation collaborative.....	220

Liste des abréviations et des sigles

CÉ	Conseille d'établissement
CE	Cycle d'enseignement
CS	Commissions scolaires
CSÉ	Conseil Supérieur de l'Éducation
CÉRUL	Comité d'Éthique et de la Recherche de l'Université Laval
CRIRES	Centre de recherche sur la réussite scolaire
É-F-C	École famille communauté
É-F	École famille
ÉLDEQ	Étude longitudinale du développement des enfants du Québec
IMPP	Implication parentale
IMPE	Implication de l'enseignant
IMSE	Indices de milieu socioéconomique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
LIP	Loi sur l'instruction publique
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PI	Plan d'intervention
PPCT	Processus-Personne-Contexte-Temps
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SSE	Statut socio économique

Remerciements

Un doctorat est un long voyage dont la thèse ne représente qu'un aboutissement. Au départ, il y a un rêve qu'il faut réussir à transformer en un projet de recherche. Il faut réussir à circonscrire un objet de recherche, choisir les moyens de l'investiguer et la méthodologie adéquate pour le finaliser par un long processus d'écriture. Le voyage nous conduira à rencontrer des problèmes qu'il faudra réussir à surmonter. Le doctorant avance à tâtons car même s'il a une idée générale de ce qu'est une recherche doctorale, il découvre les sentiers qu'il doit parcourir. Pour ne pas perdre de vue la destination finale et surmonter les obstacles, les chercheurs qui entourent le candidat, et dont l'expérience est plus grande, peuvent lui fournir des conseils, des suggestions et des outils pour l'orienter dans ce long voyage.

Le directeur de recherche constitue le repère stable qui permet au doctorant de s'orienter, surtout au moment le plus difficile de ce voyage. Pierre Pagé, mon directeur de thèse, je te remercie pour tout ce que tu m'as donné durant toutes ces années, d'abord à la maîtrise, puis au doctorat. Je te remercie pour ton encadrement rigoureux qui m'a amenée à grandir en tant que chercheuse, mais également en tant que personne. Je te remercie pour ta disponibilité, tes judicieux conseils, ta rigueur scientifique, ton ouverture et ta compréhension.

Dans son voyage, le doctorant peut s'appuyer sur les membres du jury de thèse qui constituent aussi des points de repère. Christine Hamel, l'héritage que tu m'as livré est inestimable, mais c'est probablement ta grande rigueur dont j'ai beaucoup appris. Tu as su me guider, sans jamais tracer la voie à suivre à ma place, tu as su mettre les balises surtout méthodologiques, pour ne pas que je m'égare dans mon vaste sujet de la relation école-famille. Toujours ta porte a été grande ouverte pour moi, jamais je n'ai attendu pour obtenir de rétroaction sur mes nombreux textes. Ton immense disponibilité, aussi bien physique qu'intellectuelle, a été une aide inestimable pour moi. Philippe Tremblay, tu as suivi de près les développements de ma thèse. Tu as su apporter généreusement tes connaissances, pour valider mes avancées ou les orienter adéquatement dans des sentiers auxquels je n'avais pas pensé. Merci d'avoir pris le temps de lire mes différents chapitres et de m'avoir

fourni des rétroactions, au fur et à mesure de mes avancées. Merci pour ta disponibilité, ton ouverture d'esprit et ta générosité; toutes qualités qui font de toi un compagnon de voyage des plus appréciés. Également, je tiens à remercier Serge J. Larivée de s'être joint à moi dans ce voyage. Merci Serge d'avoir accepté d'évaluer ma thèse et d'apporter ton inestimable expertise dans le domaine de la relation école-famille-communauté.

Au cours de mon voyage, j'ai croisé la route de professeurs et chercheurs exceptionnels. Merci Serge Desgagnés pour ton accompagnement durant tous ces années. Merci de m'avoir écoutée et d'avoir pris le temps de suivre ma recherche dans toutes les étapes. Marie-Françoise Legendre, merci de m'avoir accompagnée, soutenue et encouragée dans ce périple voyage. Un grand merci à vous deux, d'avoir pris le temps de lire et de commenter mes chapitres. Je me compte infiniment chanceuse d'avoir croisé votre route. Sans vous et votre expertise, ce périple doctoral aurait été substantiellement moins porteur d'enseignement.

Je pense particulièrement à ceux qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de ce voyage doctoral, mais aussi à ceux qui, par une idée, un commentaire, un conseil, une remise en question, ou simplement une oreille attentive, m'ont permis de cheminer : Stéphanie Duval, Isabella Oliveira, Hélène Makdissi, Alexandre Buysse, Catinca Adriana Stan, Marie-Claude Bernard, Helena Bublil-Ekimova de l'Université Laval.

Je pense également aux collègues-doctorants, et particulièrement ceux avec qui j'ai passé des moments spéciaux et privilégiés pendant toutes ces années : Charlotte Sannier-Berousseau, Anne-Marie Miville, Pier-Ann Boutin, Matthias Pepin, Stéphanie Rhéaume, Alice Vanlint, Céline Renaulaud, Claudia Sanchez, Christophe Ndong Angue, Maha Hassoun, j'en oublie sûrement... Je vous remercie vivement d'avoir partagé avec moi votre expérience.

Sur un plan plus personnel, j'aimerais terminer en remerciant mes parents qui ont accepté et soutenu, mon choix de m'exiler au Canada pour poursuivre mes études. Merci aussi à ma soeur Elona et son mari Zhak de m'avoir encouragée, écoutée dans les bons et mauvais moments de ce voyage. Finalement, si j'ai pu arriver à destination, c'est aussi et surtout grâce à la patience, à l'appui inconditionnel de mon conjoint, Frédéric Lasserre et de mes

enfants Nolann, Tessi et Sedna. Je voulais te remercier, non seulement pour ton soutien moral, mais aussi pour ton expertise comme chercheur expérimenté. Tes nombreuses lectures et relectures de mes chapitres, tes commentaires, tes questions ont sûrement et grandement influencés mon regard de chercheuse en devenir. Merci pour votre soutien, mais aussi pour tous les sacrifices, et ils sont nombreux, que toi et les enfants, vous avez faits pour assurer ma réussite.

Avant-propos

Le présent projet doctoral est composé de trois articles scientifiques, qui sont insérés aux chapitres 4, 5 et 6 de ce document. Chacun des articles propose trois objets de recherche visant à approfondir les connaissances sur les formes de l'implication des parents en fonction du statut socioéconomique de la famille, les formes de l'implication des enseignants et l'impact de l'implication des parents et des enseignants sur la réussite scolaire des élèves du primaire. Les trois articles ont été rédigés par Enkeleda Arapi, qui en est l'auteure principale, et la personne notamment responsable de l'analyse des données et de la rédaction.

Le premier article, qui est inséré au chapitre 4 de cette thèse, consiste à étudier, de manière théorique, les liens que la recherche a pu établir entre l'implication parentale, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire. Cet article dégage une synthèse de connaissances sur les définitions des concepts (l'implication parentale et le statut socioéconomique de la famille), les outils de mesure utilisés (réussite scolaire) et les conclusions des études empiriques sur les liens entre ces concepts. L'article est rédigé par Enkeleda Arapi (auteur principale) en collaboration avec Pierre Pagé (directeur de la thèse) et Christine Hamel (membre d'évaluation du jury). L'article a été soumis le 13 mars 2017 à la revue *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

Le deuxième article s'intitule « L'implication concertée des parents et des enseignants : un lien pour accroître la réussite scolaire ? ». L'objectif de cet article est d'étudier les liens entre le statut socioéconomique de la famille (SSE), l'implication parentale (IMPP), l'implication de l'enseignant (IMPE) et la réussite scolaire. Cet article est rédigé par Enkeleda Arapi (auteur principale), en collaboration avec Pierre Pagé (directeur de la thèse), Christine Hamel (membre d'évaluation du jury) et Philippe Tremblay (membre d'évaluation du jury). L'article sera soumis à la revue *Mesure et évaluation en éducation*.

Le troisième article s'intitule « Les pratiques déclarées par les parents et les enseignants dans le cadre de la collaboration É-F-C ». L'objectif consiste à étudier les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir du discours des parents et des enseignants. De plus, il est question de cerner les forces et les faiblesses dans la relation

entre les parents et les enseignants. Rédigé par Enkeleda Arapi (auteur principale), Christine Hamel (membre d'évaluation du jury) et Pierre Pagé (directeur de la thèse), l'article sera traduit et sera soumis à la revue américaine *Journal of Family Theory & Review*.

Cette thèse se distingue par son approche mixte qualitative et quantitative. En s'appuyant sur le même cadre théorique, le modèle systémique de Bronfenbrenner et le modèle de l'influence partagée d'Epstein, les résultats des deux approches ont permis d'avancer les connaissances non seulement sur les formes de l'implication des parents mais aussi sur les formes de l'implication de l'enseignant. À notre connaissance, l'implication de l'enseignant a été peu étudiée, ou seulement à partir des perceptions des partenaires impliqués dans la relation école-famille-communauté. Par ailleurs, les constats découlant de ce projet doctoral indiquent plusieurs retombées de la recherche. Par exemple, il serait intéressant d'étudier l'effet potentiellement modérateur des variables liées au statut socioéconomique de la famille (revenu familial et scolarité des parents) dans l'implication parentale et dans la réussite scolaire. De plus, les travaux futurs pourraient davantage approfondir la compréhension qu'ont les enseignants de leur propre rôle dans le cadre de la relation école-famille-communauté quant à l'implication des parents, à la maison et à l'école, et la qualité des interactions parent-enseignant en vue de soutenir la réussite chez l'élève du primaire. Dans le milieu de la pratique, les données pourront être réinvesties dans la formation initiale et continue du personnel enseignant, dans l'optique d'améliorer la qualité de la relation école-famille-communauté, ceci ayant des retombées non seulement sur la réussite de l'élève mais aussi sur l'implication des parents dans le suivi scolaire de ce dernier et aussi sur l'implication de l'enseignant. De même pour les parents, les données pourront être réinvesties dans les formations pour les parents, dans l'optique d'améliorer l'implication des parents dans le cadre de la relation école-famille-communauté.

Introduction

L'enseignement primaire est la phase essentielle de tous les systèmes d'éducation selon OCDE (2013). Plusieurs études ont démontré que la réussite des enfants en début de scolarisation est un très bon prédicteur de leur parcours scolaire futur (Chen, Lee et Stevenson, 1996; Duncan et al., 2007; Ou et Reynolds, 2008). Ces dernières années, des investissements considérables ont été consacrés pour favoriser la réussite scolaire dans l'enseignement primaire, réussite dont il est reconnu qu'elle constitue le socle de maintes réalisations ultérieures dans le domaine social, économique et éducatif (OCDE, 2013). Ainsi au Québec, afin d'améliorer les performances scolaires des élèves, des actions et des stratégies ont été mises en œuvre (Gouvernement du Québec, 1992, 2003, 2005, 2008, 2009)¹. Les dernières statistiques révèlent que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires pour l'année 2013-2014 est de 77,7 % (MELS, 2015). Dans cette optique, la réussite scolaire constitue encore un objectif commun qui appelle une mobilisation concertée de tous les acteurs de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2009). À titre d'exemple, dans la stratégie d'intervention *Agir autrement*, parmi 12 objectifs, 3 sont consacrés à la collaboration école-famille-communauté, avec comme visée d'encourager l'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfant. En effet, plusieurs recherches ont démontré l'impact de la relation école-famille-communauté dans la réussite scolaire, notamment l'impact de l'implication parentale (Epstein 2009 ; Fan et Chen, 2001 ; Gonzalez DeHass, 2005; Larivée, 2011 ; Wilder, 2014). En effet, plusieurs variables influencent l'implication parentale et la réussite scolaire. À titre d'exemple, le statut socioéconomique (SSE) est probablement la variable contextuelle la plus largement utilisée dans la recherche en éducation (Arnold et Doctoroff, 2003). Cependant, il semble y avoir un différend sur sa signification conceptuelle et sa mesure empirique dans les études menées auprès des enfants et des adolescents (Bornstein et Bradley, 2003 ; Sirin, 2005). Ceci semble induire une ambiguïté dans l'interprétation des résultats de recherche portant sur le lien entre le statut socioéconomique (SSE), l'implication parentale et la réussite scolaire.

¹ Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative (1992) ; École en santé. Guide à l'intention des milieux scolaires et de ses partenaires (2005), Aide aux devoirs et École en santé (2008) ; L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire (2009).

L'implication parentale est définie comme un concept multidimensionnel mais qui ne fait pas de consensus parmi les chercheurs. Les résultats sur les formes de l'implication parentale qui ont un impact sur la réussite scolaire sont diversifiés, même parfois contradictoires. À titre d'exemple, les résultats sur le lien entre les apprentissages à la maison et la réussite scolaire sont parfois significatifs pour certains chercheurs (Cooper et al., 2000; Epstein et Van Voorhis, 2001 ; Hoover Dempsey et al., 2001) mais pour d'autres, le lien n'est pas significatif (Epstein, 1988; McDermott, Goldman, et Varenne, 1984; Levin et al., 1997). L'un des défis actuels, selon plusieurs chercheurs (Fan et Chen, 1999; Jeynes, 2003) est de mieux cerner les dimensions de l'implication parentale qui sont susceptibles d'influencer la réussite scolaire.

Dans cadre de la relation école-famille-communauté, l'enseignant occupe aussi une place importante dans cette relation. Cependant le rôle et les actions mises en place par l'enseignant dans cette relation sont peu abordés. Plusieurs chercheurs (Epstein, 1987; Christenson et Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice 2010; DePlanty, Coulter-Kern et Duchane, 2007) constatent que l'enseignant peut jouer un rôle crucial au sein de cette relation pour favoriser l'implication parentale. Quel est le rôle de l'enseignant dans cette relation ? Quelles sont les actions que l'enseignant met en place pour favoriser la collaboration avec les parents et leur implication à l'école et à la maison ? Les études qui se penchent sur la relation É-F-C étudient plus l'implication parentale, par conséquent nous en savons actuellement peu sur la manière dont l'implication de l'enseignant est définie et opérationnalisée, notamment au Québec.

À notre connaissance, aucune étude n'a entrepris d'étudier le lien entre l'implication parentale, l'implication de l'enseignant et la réussite scolaire. Ces constats ont guidé la problématique de cette recherche doctorale, soit d'examiner d'un part le lien entre les formes de l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire, et d'autre part, d'explorer l'impact de l'implication de parent et des enseignants sur la réussite scolaire des élèves du primaire. De manière novatrice, cette thèse entend répondre aux questions suivantes : Quels liens existent entre l'implication parentale, les conditions socio-économiques et la réussite scolaire ? Quelles sont les formes de l'implication parentale, en fonction des conditions socio-écologiques de la famille, et quel

est l'impact de l'implication parentale et de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire ? À partir des discours des parents et des enseignants, a) quelles sont les formes de l'implication des parents et des enseignants, b) quelles sont les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants?

Ce projet doctoral est composé de trois articles scientifiques, qui sont insérés dans trois chapitres. La formule par articles choisie pour cette thèse, implique un certain degré de redondance qui pourra être perçu par le lecteur. Par contre, chaque article permet de déployer progressivement l'argumentaire sous-jacent à cette thèse. Ainsi, le premier article (chapitre 4) permet de constater de manière théorique les liens entre les conditions socioéconomiques de la famille, l'implication parentale et la réussite scolaire. Le deuxième article (chapitre 5) permet d'explorer de manière empirique, à partir d'un devis quantitatif, l'impact de l'implication des parents et des enseignants sur la réussite scolaire. Le troisième article (chapitre 6) permet d'explorer non seulement les formes de l'implication des parents et des enseignants, mais aussi les forces et les faiblesses de leur relation à partir d'un devis qualitatif.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche en lien avec la relation école-famille-communauté (É-F-C) à partir des composantes qui sont spécifiques à chacune des institutions : école, famille et communauté. Il se termine par les questions auxquelles cette thèse entend répondre. Le deuxième chapitre expose les théories qui encadrent ce projet doctoral, c'est-à-dire le modèle écosystémique de Bronfenbrenner et le modèle de l'influence partagée d'Epstein. Il présente également une revue des écrits sur l'implication parentale, l'implication des enseignants et la réussite scolaire. Le troisième chapitre expose le devis mixte de recherche qui est privilégié pour répondre aux objectifs visés par cette étude. En effet, l'intégration des approches quantitatives et qualitatives permet une triangulation des résultats, ce qui enrichit les analyses de données en vue de mieux appréhender l'objet de la thèse. Le chapitre 7 présente une discussion générale qui synthétise les résultats obtenus au niveau qualitatif et quantitatif. Il présente aussi les retombées possibles pour les milieux de la recherche et de la pratique, ainsi que les limites rencontrées dans ce projet de thèse. Ce chapitre suggère enfin des pistes de recherche qui permettraient d'aller plus loin dans le développement de nouvelles connaissances dans

l'étude de la relation É-F-C et son impact sur la réussite. Une conclusion générale clôt enfin ce projet doctoral, en dégagant les éléments les plus saillants de cette thèse.

Chapitre 1 : Problématique de la recherche

L'objectif de ce chapitre est de contextualiser la relation école-famille-communauté (É-F-C) à partir des composantes qui sont spécifiques à chacune des institutions : école, famille et communauté. Il s'agit plus spécifiquement de préciser les facteurs qui contribuent à l'implication des parents et des enseignants dans une perspective historique, psychologique et sociologique. Le regard croisé de ces perspectives permet de situer et d'analyser la relation au niveau international et national. L'évolution de la relation É-F-C à partir de plusieurs perspectives permet d'offrir un cadre de référence pour étudier l'état actuel des recherches sur la relation É-F-C dans le contexte de l'école québécoise.

L'enseignement primaire est une étape déterminant de la scolarité dans tous les systèmes d'éducation selon l'OCDE (2013). Plusieurs études ont démontré que la réussite des enfants en début de scolarisation est un très bon prédicteur de leur parcours scolaire futur (Chen, Lee et Stevenson, 1996; Duncan et al., 2007; Ou et Reynolds, 2008). Ces dernières années, des investissements considérables ont été consentis pour favoriser la réussite scolaire dans l'enseignement primaire, réussite dont il est reconnu qu'elle constitue le socle de maintes réalisations ultérieures dans le domaine social, économique et éducatif (OCDE, 2013). Il est accepté que l'école ne peut pas et ne devrait pas assumer seule ses finalités éducatives (Gouv. du Québec, 2009; OCDE 2013 ; Prévôt, 2008). Dans cette optique, la réussite scolaire constitue un objectif commun qui appelle une mobilisation concertée de tous les acteurs de l'éducation (Gouvernement du Québec, 2009 ; OCDE, 2013), école, communauté, parents.

La réflexion sur le développement et la mise en place de la collaboration école-famille-communauté (É-F-C) ne date pas d'aujourd'hui. Depuis des décennies, des écrits scientifiques, politiques et publics questionnent, analysent, réfléchissent sur les savoirs, les pratiques, les compétences, les actions et les rôles des acteurs qui sont impliqués dans cette collaboration (Pithon, Asdih et Larivée, 2008). Au niveau des recherches scientifiques, un consensus est globalement accepté par les chercheurs : l'implication des parents a un effet positif sur la réussite scolaire (Deslandes, 2012; Epstein 2009; Fan et Chen, 2001; Gonzalez DeHass, Williems et Holbein, 2005; Larivée, 2011; Wilder, 2014). Au niveau gouvernemental, des programmes consacrés au rapprochement entre familles et

école ont été élaborés depuis des années (Gouvernement du Québec, 2005, 2008) dans le but de sensibiliser les principaux acteurs à la persévérance et à la réussite scolaire des élèves. De plus, le MELS (2009-2013) souligne clairement que la réussite scolaire est un enjeu de société et qu'il faut solidariser tous les acteurs de l'éducation. Ainsi, les parents doivent être pleinement conscients de leur rôle crucial dans la réussite de leur enfant car « ils font partie intégrante des voies de solution » (MELS, 2009-2013, p.8). C'est cette perspective qui engage les actions gouvernementales à sensibiliser et à impliquer activement les familles pour soutenir la réussite scolaire.

Par ailleurs, la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPQ) joue aussi un rôle important dans la promotion de la participation des parents. La mission fondamentale de la FCPQ est justement de favoriser et de développer la participation parentale à la vie scolaire. Pour ce faire, les actions mises en place par cet organisme semblent répondre aux mêmes préoccupations que les écrits scientifiques et gouvernementaux : comment impliquer les parents dans la scolarité de leur enfant, à la maison et à l'école. Ainsi, la FCPQ (2009) constate que les familles ont subi des transformations majeures, les attentes des parents ont changé, mais la participation aux assemblées officielles et aux autres formes de participation organisées par l'école n'atteint pas toujours l'objectif visé. Selon elle, il est temps de « poser un regard réaliste sur ce type d'engagement social qui reste souvent le lot d'une minorité de citoyens » (FCPQ 2009, p.6). La FCPQ (2009) constate qu'un malaise persiste dans les relations parent-écoles.

Cependant, fournir les meilleures preuves empiriques des effets bénéfiques de la collaboration des parents, aux fins d'informer les responsables des politiques éducatives et/ou le milieu de pratique n'est pas une tâche facile. Il existe un corpus d'études large et diversifié sur l'implication parentale. Ces recherches reflètent différentes méthodologies d'étude, des processus d'échantillonnage, des questions de recherche et des résultats différents. Ainsi, même si globalement, les études empiriques permettent de dégager un consensus quant à l'effet positif de l'impact de l'implication parentale sur la réussite scolaire, il est difficile de trouver un consensus sur les dimensions de l'implication parentale qui ont un impact sur la réussite scolaire. Les chercheurs s'entendent sur la

définition de l'implication parentale comme un concept multidimensionnel, mais il n'y a pas de consensus sur les dimensions qui la composent (Boulanger et al., 2011b; Chen et Gregory, 2010; Fantuzzo et al, 2013; Fan, Williams et Wolters, 2012; Grenn, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler 2007 ; Poncelet et Francis, 2010; Smith, Wohlstetter, Kuzin et De Pedro, 2011). Les résultats liés à l'implication des parents sont fréquemment remplis d'incohérences, comme c'est souvent le cas avec des phénomènes complexes (Wilder, 2014). En conséquence, plusieurs chercheurs (Fan et Chen, 1999; Jeynes, 2003) soulignent la nécessité de poursuivre les recherches pour mieux cerner les dimensions de l'implication parentale qui influencent la réussite scolaire. Il s'avère pertinent de spécifier les dimensions de l'implication parentale qui peuvent affecter ou pas la réussite scolaire des élèves du primaire.

Dans le cadre de la relation école-famille-communauté, l'implication parentale n'est pas la seule dimension qu'il faut considérer. Le rôle de l'enseignant est important et déterminant dans le contexte de cette relation. Si le concept de l'implication parentale est largement exploré par les chercheurs, l'implication de l'enseignant ne semble pas avoir bénéficié de la même attention. Pour voir l'impact de la relation école-famille-communauté, il est important de mesurer l'implication réelle, c'est-à-dire les pratiques mises en place par les partenaires principaux : parents et enseignants. Plusieurs articles scientifiques (Epstein, Sanders, Simon, Salinas et Jansorn, 2002; Epstein et Van Voorhis, 2001; Hoover, Dempsey, Witaker et Ice, 2010 ; Sheldon et Epstein, 2005;) et gouvernementaux (MELS, 2009; MEQ, 2003 ; LIP, 2002) ont souligné le rôle fondamental de l'enseignant dans la relation avec les parents. Il s'avère crucial de définir et de mesurer l'implication de l'enseignant conjointement avec l'implication du parent. De plus, l'implication des parents et des enseignants est influencée par des facteurs individuels (âge, scolarité, expérience) mais aussi par des valeurs, des attitudes, des représentations, des attentes réciproques des parents et des enseignants. Il est important non seulement d'étudier les pratiques mises en place par les acteurs dans le cadre cette relation, mais aussi de connaître leurs représentations réciproques, leurs forces et faiblesses qui entourent leur relation.

La nécessité de la collaboration école-famille-communauté est soulignée avec force par les chercheurs, les décideurs politiques, les intervenants scolaires, les associations de parents : comment se concrétise-t-elle sur le terrain ? Cette recherche doctorale s'intéresse au lien entre les formes de l'implication des parents, des enseignants et la réussite scolaire de l'élève au primaire, dans le contexte québécois.

1.1 Cadre contextuel

1.1.1 La relation école-famille-communauté : vaste sujet

La relation É-F-C constitue un objet de recherche abordé par plusieurs disciplines : psychologie, sociologie, éducation, etc. Le sujet attire l'attention des scientifiques, des décideurs politiques et de plusieurs acteurs impliqués dans la scolarité de l'enfant, car l'éducation d'une nouvelle génération constitue le socle d'une société. Le sujet est large et abordé à partir de plusieurs angles, comme celui de l'étude des retombées de cette relation sur le développement social de l'enfant (Cowan et Cowan, 2009; El Nokali, Bachman et Votruba-Drzal, 2010; Schneider, Keesler et Morlock, 2010) ou le développement des habilités cognitives (Broyon 2006; Gonzalez-DeHass, Willems, et Holbein, 2005) ou sur ses apprentissages académiques (El Nokali et al., 2010; Epstein, 2009; Fan et Williams, 2010). D'autres chercheurs (Dubet, 1997; Montandon, 1996; Périer, 2009; Thin, 2009) se sont intéressés aux caractéristiques spécifiques de cette relation d'un point de vue sociologique, qui traite de thématiques comme la confiance, la communication, les représentations, le dialogue entre les acteurs, etc. Concrètement, quelles sont les composantes de la relation É-F-C ?

La relation É-F-C suppose l'interaction entre les institutions : l'école, la famille, les instances gouvernementales, communautaires et sociales. Cette relation se matérialise au sein de différents environnements aux caractéristiques spécifiques, comme la classe, la maison, les lieux des activités sociales (bibliothèques, terrains sportifs, théâtre, etc.), qui ont un impact direct ou indirect sur cette relation. De plus, la relation repose sur plusieurs acteurs (enseignants, parents, administrateurs, acteurs communautaires) possédant un capital social et culturel assez diversifié, ainsi que sur de multiples formes d'interaction entre les acteurs et les environnements.

La relation est complexe, car plusieurs éléments constitutifs la définissent, ce qui représente un défi pour les chercheurs (Price-Mitchell, 2009). Le caractère complexe de cette relation découle de l'addition des facteurs humains et sociaux dès lors que l'école, la famille et la communauté sont des systèmes dynamiques (Lareau, 1987) avec des différences non négligeables au plan des valeurs, des cultures et impliquant des membres aux origines sociales très diversifiées. Les institutions éducatives et les structures familiales n'échappent pas aux changements continuels dus aux migrations et à la mobilité, aux dynamiques du travail et des compétences, aux transformations au sein de la famille et à l'avènement de la société numérique (OCDE, 2013b). Dans un contexte de transformation de la société, comment la relation entre ces acteurs se construit-elle ? Comment les parents et les enseignants, comme représentants de la famille et de l'école, s'impliquent-ils dans le but de soutenir l'enfant dans ses apprentissages ? Ces questions ont guidé la démarche de cette recherche. La pensée systémique² permet de construire une compréhension de la relation É-F-C à partir des rôles, des relations interpersonnelles et des activités des acteurs et les institutions.

Dans le but de proposer une compréhension globale de cette relation, un regard croisé entre ses aspects sociologiques et psychologiques permettra d'analyser les éléments constitutifs de celle-ci. Les aspects sociologiques impliquent des éléments qui influencent la relation prise dans son insertion dans le tissu social, comme les représentations sociales, le partage des responsabilités, le rôle des acteurs etc. Les aspects psychologiques impliquent les perceptions, les attentes des acteurs, la confiance entre les acteurs ou encore la communication, ou son absence, entre les acteurs. Ces éléments sont explorés conjointement avec les caractéristiques sociodémographiques des acteurs et de leurs environnements. Les sous-sections suivantes permettront d'analyser ces éléments.

1.1.2 La complexité d'une relation, issue de son histoire.

Edgar Morin (1995) se réfère au sens latin du mot *complexus* pour la définir comme étant « ce qui est tissé ensemble » et dont « les constituants sont différents, mais il faut voir

² La pensée systémique est celle qui réfléchit à l'ensemble plutôt qu'aux parties. La pensée systémique prend aussi en compte le contexte, les conditions ou l'environnement du système étudié et donc aussi une pensée "contextuelle" – comprendre le système dans un contexte global (Donnadieu et al, 2003).

comme dans une tapisserie la figure d'ensemble ». À l'instar de cet auteur, nous tentons de voir les composantes de la relation entre famille et école comme un ensemble structuré, à partir de plusieurs perspectives.

D'un côté, les écrits issus de la sociologie indiquent que les représentations sociales, le partage des responsabilités, les attentes et la culture des acteurs, constituent des éléments fondamentaux dans la complexité de la relation entre l'école et la famille (Asdih, 2012; Beauregard, 2006; Bouchard et al., 2000; Dabrusky, 2007; Lahire, 1995). D'un autre côté, les écrits issus de la psychologie complètent l'analyse de la complexité de la relation en soulignant les processus comme la communication, le dialogue, la confiance, la perception des acteurs (Bouffard, 2008; Christenson et Sheridan, 2001; Karsenti, Larose et Garnier, 2002 ; Perrnoud, 1987). La présente section analyse cette relation à partir des concepts susmentionnés, pour permettre de dégager les tensions possibles dans l'interaction entre la famille, l'école et la communauté.

La famille, l'école et la communauté constituent des institutions dynamiques qui sont définies par des systèmes de valeurs et de représentations sociales de ces acteurs, des systèmes d'action, une culture propre, des attentes de l'une envers l'autre et des modes de communication, à l'extérieur de l'institution (p.ex., dans la famille, la communication parent-enfant) ainsi qu'à l'intérieur de l'institution (p.ex. à l'école, la communication parent-enseignant). C'est à partir de ces composantes que plusieurs recherches (Bouchard et Kalubi, 2003; Dubet, 1997; Mangez, 2002; Millet et Thin, 2012; Montandon, 1996; Monceau, 2009; Terrail, 1997; Thin, 2009) décrivent la relation É-F comme une « relation tendue », un « dialogue impossible », un « malentendu », un « contentieux », un « différend », un « partenariat obligé », soulignant que la relation entre école et famille ne s'inscrit pas d'emblée, spontanément, ni comme une collaboration, ni comme un partenariat. Par ailleurs, ces écrits montrent la complexité de la nature de cette relation en tentant d'analyser les composantes mentionnées plus haut (la culture, la communication, les représentations, les actions et les rôles des acteurs). En outre, ces écrits problématisent la relation É-F à partir de la place de chacun des acteurs, de la posture de ces acteurs envers l'éducation des enfants, et surtout, des rôles, des responsabilités ou de la coresponsabilité, et de l'implication de ces acteurs dans la réussite scolaire. Les institutions ont une histoire et un

passé qui teintent nécessairement leurs perceptions de leur rôle, leur savoir-faire, leur fonction immédiate et leurs stratégies.

Les modes d'interaction entre les enseignants et les parents ont été souvent abordés à partir des processus comme la communication, la confiance, la perception, les attentes et les représentations des acteurs (De Queiroz, 2010; Dubet, 1997; Périer, 2007; Pons et Robine, 2013). En se penchant sur ces processus, nous explorons les zones de tensions entre les acteurs à partir d'un regard systémique.

Des aspirations et des attentes de plus en plus divergentes

Les textes étudiés traitent fréquemment des attentes et des aspirations, mais précisent peu ce que recouvrent ces concepts. On trouve dans la littérature une définition qui, justement, entretient une certaine confusion entre les deux : les attentes éducatives des familles sont définies comme « l'ensemble des aspirations et des exigences des parents à l'égard de l'école en matière de réussite, d'épanouissement et de prise en charge de leurs enfants » (Pons et Robine, 2013, p. 31). Les deux institutions partagent-elles les mêmes aspirations en matière d'éducation des enfants ?

Périer (2007) souligne que « les aspirations sociales passent pour le plus grand nombre par le biais de l'école et des titres scolaires que celle-ci délivre ou refuse » (p.93). De la même façon, depuis longtemps, les familles issues de tous les groupes sociaux ont progressivement compris et intégré la nécessité, voire l'obligation, pour leurs enfants de poursuivre des études. Les parents aspirent à ce que leur progéniture obtienne des diplômes et une qualification adéquate qui les préserveront, du moins l'espèrent-ils, « du déclassement et de la relégation sociale, ou, mieux, les aideront à penser un avenir meilleur » (Périer, 2005, p.53). Bref, dans le cadre d'une société caractérisée par la mobilité sociale et par l'accent mis sur le savoir et les compétences, la scolarisation des enfants se voit davantage valorisée : les familles investissent dans le cheminement scolaire de leur enfant (Kherroubi, 2008). Les investissements des familles s'accompagnent d'attentes.

Les attentes que les familles développent face à l'école sont nourries en fonction du capital culturel des familles et de leur condition socioéconomique (De Queiroz, 2010; Jacob et

Lefgren, 2007). Leurs attentes ont évolué avec le temps. Surtout, avec l'ouverture de l'école, le milieu ouvrier s'est mis à croire en l'école et aux possibilités d'ascension sociale qu'elle pouvait apporter. Pour ces familles, l'école et le diplôme obtenu deviennent les clés d'un destin moins préétabli (Singly, 1997). En plus, avec la massification scolaire, les finalités de l'école ont été bouleversées, car on n'attend pas seulement de l'école qu'elle instruisse les enfants, mais aussi qu'elle leur permette d'entrer sur le marché du travail dans les meilleures conditions possibles (Dubet, 1997). Les conséquences de la scolarisation n'étaient pas autrefois si décisives qu'elles le sont aujourd'hui en matière d'accès à l'emploi (Périer, 2007). C'est une raison de plus qui fait en sorte que les contacts entre la famille et l'école s'intensifient peu à peu, surtout pour le milieu ouvrier.

Ceci dit, les parents ne sont pas un groupe monolithique, y compris dans leurs attentes. Selon Dubet (1997), deux types de parents existent : les parents « performants » et les parents « éloignés ». Les parents « performants » au regard des attentes scolaires seraient issus des classes moyennes et supérieures. Leur capital social et culturel leur permet de connaître les mécanismes du système scolaire. Ce groupe de parents est critique, s'exprime librement et revendique des comptes à l'institution scolaire. La posture de ce groupe de parents est différente de ceux des classes populaires, comme le constate Périer (2007), qui explique que ce groupe a « une proximité sociale plus proche des agents de l'institution scolaire » (p.92). Les parents « performants » pourraient être considérés par l'école comme très proches d'elle, car ils semblent suivre de près les valeurs de l'école, décoder sa mission, ses attentes. Ce type de parents ne fait cependant pas l'unanimité parmi les agents scolaires. Les enseignants considèrent que ces parents sont présents, mais voient aussi ceux-ci remettre en question leurs compétences, leur savoir-faire, leur style. Bref, ces parents semblent déstabiliser les enseignants.

À l'opposé de ce groupe, les parents des classes populaires ou les parents « plus éloignés » du monde scolaire seraient ceux qui ne possèdent pas un capital social et culturel qui leur permettrait de bien connaître les règles de l'institution scolaire, et par conséquent de cerner les attentes de cette dernière (Dubet, 1997). Bien que ce groupe de parents ne soit pas proche de la culture scolaire, il croit aveuglément en l'école et il lui fait confiance. Cependant, la confiance semble ne pas rester immuable dans le temps. Durant la

scolarisation de leur enfant, l'attitude des parents envers l'école évoluerait selon une logique d'attitude de confiance à une attitude de défiance. (De Queiroz, 2010; Périer, 2007, Thin, 2009). Ainsi, la confiance initiale accordée à l'école par les parents devient défiance dans les situations suivantes : échec scolaire, redoublement, réorientation. En conséquence, ces parents évitent l'école. Selon Périer (2007), les familles « moins » riches en terme de capital économique ou culturel sont plus susceptibles de développer un rapport ambigu entre la dépendance et l'espérance face à l'école. C'est justement ce rapport d'ambiguïté qui influence la perception de la part des enseignants, qui qualifient les parents de ce tissu social comme des « démissionnaires ». Les parents « éloignés » adoptent souvent une posture passive, car ils n'interviennent pas avant d'être sollicités par l'école (Périer, 2007). Cela est interprété par les agents scolaires³ comme de la « négligence ou de l'indifférence ». Par conséquent, la perception des enseignants envers ce groupe de parents soulignerait plutôt leur passivité. Les parents sont qualifiés, à tort ou à raison, par les agents scolaires comme négligents, démissionnaires, éloignés, non performants ou méfiants. Dans ce contexte de malentendu, il y a lieu de se questionner sur les représentations des acteurs.

Les représentations guident-elles les acteurs dans leur relation ?

Les représentations sociales sont des formes du savoir, socialement élaborées et partagées, qui permettent à chacun de penser, de se représenter la réalité, d'orienter et d'organiser ses comportements. Pour Moscovici (1961) une représentation sociale « est un système de valeurs, de notions et de pratiques ayant une double vocation » (p. 8). Selon l'auteur, la première vocation est « tout d'abord d'instaurer un ordre qui donne aux individus la possibilité de s'orienter dans l'environnement social, matériel et de le dominer » (p. 8). Autrement dit, les représentations sociales forment un ensemble de règles qui guident les individus dans leurs relations avec les personnes autour d'eux. Cette vocation renvoie spécifiquement aux aspects comportementaux. La deuxième vocation est la communication entre les membres d'une communauté. Elle renvoie aux composantes mises de l'avant par Beauregard (2006), qui définit le concept « comme un produit ou comme un processus comprenant un aspect comportemental et communicationnel » (p. 549). Ainsi, d'une part, il y a la perception d'appréhender le monde, la réalité, et d'autre part, se trouvent la

³ L'agent scolaire inclut le personnel de la direction, les enseignants, les intervenants de l'école.

communication et la conduite, guidées justement par cette perception. Cependant, cette dialectique entre perception et action évolue dans un contexte social particulier et spécifique. Par ailleurs, dans le contexte de la relation école-famille, les représentations des parents et des enseignants évoluent dans le temps et, par conséquent, influencent leur implication.

La représentation de ces acteurs sur leurs relations « est remise en scène ces dernières décennies par l'accroissement de la diversité socioculturelle de la clientèle scolaire et par la prolongation de la durée moyenne de scolarisation » (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 103.). Le malentendu est le produit du décalage entre « l'idéal universalisant de l'école républicaine », qui est accessible à tout le monde, et la réalité d'une école qui peine à prendre en considération « l'habitus social » et la diversité culturelle des élèves « au nom du principe d'égalité » (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Dubet, 1997; Migeot-Alvarado, 2002). Néanmoins, les représentations des familles, mêmes celles des familles défavorisées à l'égard de l'école, montrent qu'elles la considèrent comme importante et acceptent de s'impliquer (Bouchard et al., 2000; Dabrusky, 2007; Deniger, Abdoulaye, Dubé et Goulet 2009; Kanouté, 2007; Lahire, 1995; Périer, 2005).

Lahire (1995) se penche sur les différentes représentations qui influencent le parcours scolaire des enfants de familles provenant de milieux défavorisés. L'auteur conclut que la presque totalité des parents participants nourrit une représentation positive de l'école. Ce constat est d'ailleurs partagé par plusieurs auteurs (Bouchard et al., 2000; Dabrusky, 2007; Deniger et al., 2009; Dubet et Martuccelli, 1996; Périer, 2005). Bref, l'école est importante pour la famille, car les parents estiment qu'elle constitue, pour l'avenir de leur enfant, un passage nécessaire et essentiel (Boethel, 2003; Kanouté, 2007).

Les enseignants n'ont pas la même lecture de la situation. Asdih (2012) analyse les représentations stéréotypées des enseignants, qui s'expriment à travers les termes de « démission » académique des parents « fuyants », « inaptes à suivre leurs enfants ». Ces termes sont plus souvent dirigés vers les parents des familles défavorisées. Par contre, comme mentionné plus haut, selon la littérature, le parent issu de milieux défavorisés croirait en l'école et accorderait sa confiance à l'enseignant. En s'appuyant sur Deniger et al., (2009) on peut dire que « les parents de milieux défavorisés sont pleinement conscients

que l'avenir de leur descendance passe par la réussite scolaire » (p.13). Or ces familles se sentent très éloignées de l'école et du cheminement scolaire de leur enfant. Poncelet et Francis (2010) font le même constat en soulignant que les parents de milieux défavorisés admettent l'importance des contacts avec l'école, mais qu'ils sont deux fois plus nombreux que les parents « aisés » à penser qu'il faut éviter de déranger les professeurs. Le sentiment de distance des familles défavorisées par rapport à l'école est justifié et accentué, entre autres, par le manque d'emprise sur le système scolaire et la distance face au savoir (Deniger et al., 2009).

Bien que les parents issus d'un milieu défavorisé croient à l'importance de l'école, la perception des parents envers les enseignants n'est pas toujours très reluisante, car ils considèrent parfois les enseignants comme des « tuteurs de passage » (Akkari et Changagoti, 2009). De plus, les parents reprochent également aux enseignants de manquer d'autorité (les enseignants faisant ce même reproche aux parents) (De Queiroz, 2010 ; Périer, 2012) ; ils attendent de plus que les enseignants aient davantage de contacts avec eux et offrent plus de rétroactions sur les travaux scolaires (Deslandes et Morin, 2002). Ainsi, d'un côté les parents sont jugés démissionnaires ou inaptés, et de l'autre côté, l'enseignant est dépeint comme un simple tuteur de passage. Ceci constitue une autre source de décalage dans la relation entre les acteurs, car elle procède du sentiment de ne pas être considéré, et ce sentiment est plus profond, soulignent Deniger et al., (2009), pour le milieu défavorisé.

De plus, si ce type de parents est disposé à reconnaître le rôle et les compétences de l'enseignant et à lui faire confiance, il n'intervient pas avant d'être sollicité par l'école, car « ils ne jugent donc pas utile de rencontrer les enseignants et s'interdisent même de s'immiscer dans un domaine qu'ils s'obligent à respecter » (Périer, 2007, p.103). Ces parents adoptent souvent une posture passive, en attente, mais sans pour autant faire part à l'enseignant de leurs intentions. Ces parents se placent en retrait ou se campent dans le silence, ce qui est interprété par les agents scolaires comme « négligence ou indifférence » (Périer, 2007).

L'attitude adoptée par les parents « éloignés » – ou « démissionnaires » selon les enseignants –, étant d'abord caractérisée par la confiance, et ensuite par la méfiance,

renvoie à la question suivante : est-ce qu'on peut considérer « les parents comme des citoyens responsables, porteurs eux-mêmes de savoir, et non comme des exécutants des consignes et recommandations des enseignants ? » (Frackowiak, 2009, p. 4). En réalité, il n'y a pas de partage de responsabilité, car il y a « un rapport de pouvoir dans lequel les enseignants sont toujours dominants et les parents toujours dominés » (Frackowiak, 2009, p. 4). Cela est visible dans les réunions parents-enseignants (Delay, 2011), où les enseignants imputent continuellement les difficultés de l'élève en prenant pour cible des pratiques familiales, le rôle et l'implication des parents, ce qui traduit une image négative de ceux-ci (Clae et Comeau, 1996; Montadon, 1994). D'une manière générale, certaines études (Bouchard et Kalubi, 2003; Pourtois et Desmet, 2010) montrent que parents et enseignants craignent d'être perçus comme incompetents. Il y a là aussi un terrain de malentendu qui se nourrit des représentations des acteurs.

De plus, les enseignants puisent souvent dans « des stéréotypes culturels afin d'expliquer » la situation d'échec ou de la réussite scolaire. Le jugement social se transforme en un jugement scolaire (Delay, 2011). Les jugements des agents scolaires sont contrastés dans le registre des acquisitions scolaires et des relations avec le personnel scolaire, en partant de l'origine sociale de l'enfant. Les adjectifs pour décrire l'élève issu d'un milieu populaire se conjuguent autour de « manque de motivation », « absence d'intérêt », « les progrès sont pauvres », « gros décalage avec le groupe ». Bref, des jugements péjoratifs sont plus souvent imputés *a priori* aux élèves des familles défavorisées. Or, le tableau est à l'opposé avec les élèves des familles des classes moyennes et supérieures. Les adjectifs laudatifs sont attribués plus facilement : « bonne culture générale »; « très motivé »; « excellente participation ». Les élèves sont décrits avec des adjectifs qui marquent l'aisance que leur donne leur position sociale (Delay, 2011).

Certes, les agents scolaires qualifient les parents des classes moyennes et aisées comme « performants » et disqualifient les parents des classes populaires comme « plus éloignés ». Une partie des agents scolaires semble se placer dans un registre de jugement dans sa relation avec les parents. En effet, c'est un registre assez partagé par les acteurs car, symétriquement, les parents blâment aussi facilement l'enseignant quand leur enfant ne réussit pas. C'est justement « la coresponsabilité éducative des familles et de l'école qui

conduit chacun des acteurs à rejeter la faute sur l'autre », constatent Akkari et Changkakoti (2009). Par ailleurs, « la coresponsabilité éducative » passe à travers la communication entre les acteurs.

La communication, une clé de la relation.

Gaumont et Turpin (2007) constatent que le but de la communication est la création et le maintien d'un lien, d'une entente entre des personnes ou entre des groupes de personnes. On relève plus de nuances de la part de Sarrasin (2007), qui souligne que la communication est un échange d'opinions et d'informations entre deux ou plusieurs personnes qui peut devenir, à certains moments, une source de malentendu, voire de conflit. Pour Watzlawick Beavin, Jackson et Morche (1979), la communication est à appréhender comme une expérience de dialogue. Dans le contexte de la relation école-famille, à l'instar de Houllier (2007), on peut dire que la communication est un élément de base dans la construction d'une bonne relation entre les parents et les enseignants. Les parents et les enseignants sont appelés à s'engager dans un dialogue, dans une communication régulière et possiblement bidirectionnelle et continue (Bouffard, 2008; Christenson et Sheridan, 2001). Les stratégies de communication employées par les acteurs dans le cadre de leurs relations sont diversifiées. Pour autant, ces stratégies permettent-elles l'expression libre des besoins et des attentes des parties ? Favorisent-elles la construction d'une relation parents-enseignants équilibrée ?

Les rencontres, formelles ou informelles, constituent une stratégie de la communication entre les parents et les enseignants. Chartier, Rufin et Pelhate (2014) soulignent que ces rencontres « sont orchestrées » généralement par les enseignants et structurées autour des informations concernant les résultats scolaires et des propositions d'actions pédagogiques pour pouvoir apporter des transformations quand il y a lieu. D'autres chercheurs, Howard et Lipinoga (2010), apportent des nuances sur le processus d'organisation et de déroulement des entretiens entre les parents et les enseignants. Les auteurs, en se référant à des recherches effectuées dans des pays anglo-saxons, constatent que les entretiens formels entre les acteurs sont dominés par un discours centré sur la présence ou l'absence de problèmes, une présentation de l'information par l'enseignant « dans un registre faisant autorité et [pour] maintenir le contrôle sur l'ordre du jour [...], tandis que les familles

reçoivent généralement ces informations d'une manière relativement passive » (p. 36). Bref, on assiste à un contrôle asymétrique de l'ordre du jour par l'enseignant. Ce modèle de rencontre parents-enseignants semble souvent très proche du modèle de la consultation médicale (Howard et Lipinoga, 2010; Scalambryn et Ogay, 2014). Les mêmes auteurs font état d'un autre modèle de rencontres, faisant davantage de place au dialogue entre les parents et les enseignants, mais il semble que ce dialogue demeure unidirectionnel et ambivalent. Ainsi, « les discours des enseignants restent ambigus et laissent peu de place à la réciprocité entre la famille et l'acteur scolaire » (Scalambryn et Ogay, 2014, p. 30). Par ailleurs, cette idée que les parents ont plutôt « un rôle passif » n'est pas partagée par Chartier et al. (2014), qui soulignent que « les parents d'élèves sont loin d'être passifs et témoignent aussi d'une hétérogénéité d'attitudes, de postures et de stratégies » (p. 40) lors des rencontres avec les enseignants.

Dans les écrits consultés, nous constatons que les rencontres, collectives ou individuelles, entre les parents et les enseignants semblent répondre davantage à une demande institutionnelle – transmettre de l'information sur l'organisation des tâches scolaires dévolues aux parents – et sont peu adaptées aux besoins des parents. Particulièrement, l'adaptation semble lacunaire pour les parents dont le parcours scolaire de l'enfant est problématique, ou encore pour les familles éloignées de la culture scolaire. Ce constat est souligné par plusieurs auteurs (Périer, 2012; Scalambryn et Ogay, 2014) qui remarquent la faible réciprocité entre ces familles et l'enseignant. Néanmoins, les rencontres sont plus accessibles aux familles pourvues en capital social et culturel, maîtrisant le code du langage public, de la langue de la scolarisation de leur enfant ainsi que les normes de la communication orale. Ceci amène à explorer une autre zone de tension entre les acteurs : le contenu des messages écrits. Ces messages écrits constituent une autre forme de communication entre parents et enseignants.

Ainsi, Dumoulin, Thériault, Joëlle et Tremblay (2013) remarquent que l'envoi de messages écrits demeure une forme privilégiée par les enseignants. Dans ces pratiques de communication, les contenus abordés couvrent les sujets suivants : informer les parents sur le cheminement scolaire de leur enfant, inviter les parents à s'impliquer dans des activités à l'école ou encore expliquer aux parents les programmes et les services offerts (Chartier et

al., 2014; Dumoulin et al., 2013). Dans les échanges écrits entre les acteurs émergent plusieurs sources de tension. Les difficultés sont liés principalement aux trois critères de rédaction des textes : lisibilité (lire l'information), intelligibilité (comprendre l'information) et visibilité (structuration de l'information) (Ruel et Moreau, 2015). En outre, les acteurs concernés déclarent manquer de temps. Il semble toutefois que l'écart entre la culture familiale et la culture scolaire soit en cause. Ruel et Moreau (2015) observent qu'« une proportion importante de parents ne maîtrisent pas les compétences clés au traitement de l'information en général, dont celle provenant de l'école » (p. 93). Ce constat est aussi partagé par d'autres auteurs (Millet et Thin, 2012; Perier, 2007, Terrail, 1997) qui précisent que cela est spécifique aux familles aux revenus modestes ou aux minorités ethnoculturelles. De plus, un autre constat émerge lors des échanges de messages : le moment où l'école sollicite/communique avec les parents. À l'instar de Périer (2012) et Guigue et Tillard (2010), il est possible d'affirmer que les communications interviennent souvent après une longue attente de la part des parents, mais aussi de la part des enseignants qui attendent que les parents se manifestent. En d'autres mots, les acteurs sont irrités, voire lassés : la sollicitation n'intervient donc pas à un moment qui convient aux deux acteurs. Une autre source de tension qui émerge de cette forme de communication est le rôle de l'enfant comme messenger (Karsenti et al., 2002; Perrenoud, 1987). L'information est susceptible d'être perdue, d'être oubliée ou tout simplement de ne pas être transmise, l'enfant tentant d'éviter les sources de conflit avec ses parents. Les parents ne sont alors pas informés de la situation. En conséquence, les acteurs se blâment respectivement, sans pour autant être directement responsables. Certes, la place de l'enfant est importante et il faut le considérer comme un partenaire dans la relation entre le parent et l'enseignant, tout comme Montadon (1996) le suggère. Cela demande toutefois la responsabilisation de l'enfant sur cette tâche. Il s'agit là d'un autre contexte qui peut nuire à la communication entre les acteurs.

La communication constitue un facteur important qui contribue à rapprocher ou éloigner les acteurs dans le cadre de leur relation. Les stratégies de communication, orales ou écrites, demeurent encore sensibles et lacunaires pour chacun des acteurs. Nous constatons que la communication a un rôle prépondérant dans la qualité de la relation, et comme Watzlawick et al., (1979) le résume, « la communication est la matrice dans laquelle sont enchâssées

toutes les activités humaines » (p.45).

En somme, la relation É-F demeure un objet de recherche complexe. Il existe un important corpus scientifique soulignant à la fois le caractère malléable de cette relation, et la pertinence d'en étudier la structure et le contenu, car les éléments comme les rôles des acteurs, les représentations, les attentes, les formes de la communication et la culture évoluent. Ces éléments ne restent pas immuables dans le temps, mais au contraire sont en constante mutation tout comme la société est en mutation sur le plan culturel, économique et social. Par conséquent, la relation É-F-C, ne peut être vue séparément de la culture, des attentes, des représentations que les acteurs ont construites autour de cette relation, ce que la littérature a souligné. Par ailleurs, la communication entre les acteurs est guidée par les représentations des enseignants sur l'origine sociale et culturelle des familles. Les acteurs ne semblent pas miser sur le partage des responsabilités et des rôles, car il existe une relation de pouvoir entre les acteurs. La nature de la relation É-F dépend donc des représentations, des attentes, du capital culturel et social que nourrissent les familles et les enseignants. La section suivante aborde la relation école-famille-communauté dans le contexte québécois.

1.1.3 La relation É-F-C en contexte québécois

Cette section situe la relation E-F-C dans le contexte québécois à partir d'une analyse des recherches scientifiques menées dans le milieu scolaire québécois. L'objectif est de tenter de broser un tableau de la relation É-F-C au Québec, en incluant plusieurs acteurs qui semblent influencer de près ou de loin la réussite scolaire des enfants au primaire.

La relation É-F-C est perçue comme un levier important dans le domaine de l'éducation, tant au niveau national que provincial (MELS, Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation). Impliquer proactivement les familles dans la scolarité de leurs enfants et les inviter « personnellement » à s'engager (OCDE, 2010, p. 9) constitue ainsi une mission importante pour le gouvernement du Québec, qui y a consacré de multiples programmes et plans d'action dont l'objectif était la collaboration constructive famille-école (Gouv. du Québec, 1992, 1997, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009). À titre d'exemple,

dans la stratégie d'intervention *Agir autrement*, parmi 12 objectifs formulés, trois sont consacrés à la collaboration É-F :

- Améliorer la perception qu'ont les élèves, leur famille et les différentes catégories de personnel envers le climat de leur école, en particulier le climat relationnel, d'appartenance, éducatif, de sécurité et de justice.
- Accroître la collaboration entre les différentes catégories de personnel des écoles engagées dans la Stratégie et les familles de leurs élèves : A - sous l'angle de la communication entre l'école et la famille; B - sous l'angle de la participation des parents à la vie et aux activités de l'école.
- Accroître la collaboration entre les écoles engagées dans la Stratégie et les autres partenaires externes de la communauté.

Ces programmes proposent des actions concrètes afin de sensibiliser les milieux familial et scolaire à la persévérance et à la réussite scolaire des élèves. Le diagnostic politique des dernières années permet de constater que « l'école n'assume pas seule ces finalités éducatives » (Gouvernement du Québec, 1995, p. 9) et que « d'autres lieux et institutions interviennent quotidiennement⁴ » pour proposer des apprentissages, des savoir-faire, des savoir-vivre et de multiples expériences culturelles. Ces écrits convergent avec les recherches scientifiques qui tentent d'investiguer la relation E-F-C à partir de l'implication des parents et des enseignants. Plusieurs recherches soulignent que les formes d'implication des parents sont multiples, soit à la maison, soit à l'école. Dès lors, les formes d'implication des parents peuvent être la communication avec l'école, le bénévolat, l'aide aux devoirs, la communication avec l'enfant, la participation dans les conseils d'établissement (CÉ) ou les différentes associations de parents, et la collaboration avec des organismes communautaires (Deslandes, 2012; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Larivée, 2012;). La majorité de ces études se base sur le modèle d'Epstein (ce modèle sera explicité dans le chapitre 2) qui opérationnalise l'implication des parents à partir des activités mentionnées plus haut. Que savons-nous de l'implication des parents et des enseignants dans le contexte québécois ?

⁴ Les autres lieux et institutions font référence aux médias, bibliothèques, organismes communautaires, lieux de loisirs, scientifiques et culturels.

Selon l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), les trois formes les plus couramment pratiquées par les parents à l'école sont la communication avec le professeur, la visite de la classe et la participation à une réunion avec les enseignants (Nanhou, Desrosiers et Belleau, 2013). En outre, selon la même étude, les parents les plus susceptibles de participer à cinq activités ou plus à l'école de leur enfant sont ceux qui proviennent des familles où les deux parents biologiques sont présents, des familles où la mère possède un diplôme universitaire ou encore des familles les plus favorisées sur le plan socioéconomique. Les recherches scientifiques font état de plusieurs formes d'implication parentale dans le contexte scolaire québécois, tout comme dans d'autres études francophones ou anglophones.

Participation des parents à l'école.

De façon générale, depuis la fin des années 1990, les parents participent à des instances éducatives comme le conseil d'établissement (CÉ), les organismes de parents et la Fédération des comités de parents du Québec. Quelques chercheurs se sont penchés sur la participation des parents au CÉ. À titre d'exemple, Deniger et al., (1999) présentent un bilan positif du fonctionnement des CÉ, car les membres de ces conseils s'entendent sur leurs attentes réciproques. En 2001, Brassard et al., (2001) rapportent l'opinion des directeurs des écoles : en général, les directeurs sont favorables à la participation des parents dans le CÉ. Par contre, les mêmes auteurs constatent que le rôle, la place donnée aux parents dans la prise de décision et les pouvoirs donnés au conseil d'établissement ne semblent pas faire l'unanimité dans les opinions exprimées par les directeurs. Quelques années après les recherches de Deniger et al., (1999), Brassard, Lusignan et Lessard (2002) constatent que l'expérience des CÉ est loin d'être complètement positive. Les problèmes soulevés concernent justement la méconnaissance qu'ont certains parents de leur rôle, car plusieurs auraient tendance à exagérer les pouvoirs qui sont accordés au Conseil d'établissement, transformant alors souvent le CÉ en un lieu de lutte de pouvoir et d'affrontement, notamment sur les questions d'ordre pédagogique. D'autres études, comme celle menée par Larivée (2010) dans le but d'identifier les types d'activités employées par les parents pour s'impliquer à l'école et à préciser leur motivation, constatent que selon les propos des parents, ce type d'implication ne « concerne qu'un nombre restreint de parents »

et qu'ils ont l'impression que « leur participation au conseil d'établissement est factice » (p.196). Les propos de Larivée sont corroborés par Kanouté et Calvet (2008), qui soulignent que les parents ont le sentiment que leur participation dans le conseil d'établissement « n'est que figurative », car ils ont l'impression que leur avis n'est pas considéré. En considérant le point de vue des agents scolaires, De Saedeller, Brassard et Brunet (2004) constatent que les directions d'établissement préfèrent et privilégient les « parents ressource », des parents dociles qui se mobilisent pour l'école selon ses directives, plutôt que le « parent décideur, partenaire de la prise de décision ». Cependant, Larivée (2011) rapporte un autre point de vue des agents scolaires en lien avec la participation parentale au CÉ : cette participation serait jugée comme bonne ou moyennement bonne pour favoriser les performances scolaires selon 52,7% des directeurs d'écoles, mais 86,2% des enseignants accorderaient plus d'importance à cette forme d'implication parentale. Bref, on observe que, d'un côté, les parents estiment positifs les effets de cette implication (mieux connaître le milieu scolaire, être plus en contact avec les enseignants, apporter une contribution à la communauté, etc.), mais que d'un autre côté, les agents scolaires ne partagent pas le même avis, l'implication des parents dans le CÉ créant visiblement des tensions dans l'équipe scolaire.

Salomon et Comeau (1998) ont étudié les conceptions des enseignants, des directions et des parents à propos de la participation des parents à l'école. Les auteurs relèvent des divergences entre les perceptions des acteurs. À titre d'exemple, les parents ont la conviction que « la participation permet d'élaborer des projets communs, d'adopter un mode de vie avec les enfants plus enrichissant, de prendre conscience des problèmes de la communauté » (p. 263). En revanche, les enseignants ont des doutes et expriment une réticence à accepter la présence des parents à l'école. Malgré ces doutes, ils souhaitent tout de même une participation de leur part, mais portant sur aspects bien spécifiques, notamment les rencontres entre parents et enseignants ou d'autres types des réunions organisées par l'école, l'organisation d'activités parascolaires, la surveillance de la cafétéria ou la gestion de la bibliothèque. Il semble que ces types d'activités ne rejoignent pas vraiment les préoccupations des parents. Cependant, on l'a vu, la perception des directions d'établissement est davantage favorable à la participation des parents à l'école, ce qui ne correspond pas à la perception des enseignants. Ceci amène à constater qu'à l'intérieur de

l'équipe-école, les priorités ne sont pas partagées. En conséquence, les actions entreprises par l'école ne semblent pas nécessairement cohérentes. Or, les directions et les enseignants constatent que la participation effective des parents est à la baisse. La situation est-elle encore vue de cette façon par les acteurs ? Selon nous, cela semble constituer une piste à explorer. Le fait que la participation des parents à certaines instances soit encouragée ne dit cependant rien de leur participation effective, ni des types de parents participant à ces instances. Ceci constitue une autre zone grise de la littérature actuelle qui nécessite d'être explorée notamment les caractéristiques des parents et leurs motifs de participation dans cette instance. L'implication parentale ne se résume pas seulement à la participation à des instances administratives scolaires.

L'implication parentale à la maison.

Dans les années 2000, les recherches de Normandeau et Nadon démontrent que les parents soutiennent les enfants à la maison. Ces observations dans le milieu scolaire québécois sont confirmées par des études antérieures (Deslandes, 1995 ; St-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994) et des études postérieures (Deslandes et Bertrand 2004; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux, et Hardy 2008; Larivée, 2012; Bardou et al., 2010). Les recherches menées par Deslandes et ses collaborateurs apportent plus d'éclairage sur ce type de participation, en mettant en évidence que ce soutien varie en fonction du type de famille, de la scolarité des parents, de l'âge de l'enfant, etc. À titre d'exemple, les familles non traditionnelles, moins scolarisées et nombreuses ont tendance à moins s'impliquer dans les activités de soutien à la maison (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et al., 2008). Par contre, Deslandes et al., (2008), soulignent que cette recherche « ne permet pas de conclure que les parents d'enfants en difficulté et que les parents moins scolarisés s'impliquent plus ou s'impliquent moins dans les devoirs et les leçons que les parents dont les enfants réussissent bien et les parents plus scolarisés » (p. 851). Kanouté (2006) nous éclaire en mettant en évidence une difficulté rapportée par les parents du milieu défavorisé : « [ils ne sont pas] familiers avec les méthodes d'apprentissage de leurs enfants : les programmes ont changé depuis leur époque et ils se sentent dépassés » (p. 28), freinant ainsi leur désir d'implication.

Deslandes, dans plusieurs de ses recherches, présente le sentiment de compétence des

parents comme étant une variable psychologique qui motive la participation des parents à la maison et à l'école. Bardou et al., (2010), dans une étude comparative entre le Québec et la France sur l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons, soulignent l'importance du sentiment de compétence des parents, à l'instar de Deslandes, mais ils nuancent leurs résultats en constatant que la participation des parents s'ajuste davantage aux caractéristiques de l'élève. Par ailleurs, Larivée (2011) s'intéresse aux types et au degré d'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant, en questionnant trois sources de répondants : les directions d'école (n=19), les enseignants (n=27) et les parents (n=70). Une de ses conclusions est que « les activités dans lesquelles les parents s'impliquent moins, ce sont les activités concernant le rôle et les compétences parentale » (p. 19). Ainsi le sentiment du rôle parental et la perception des compétences parentales ne suscitent pas de consensus parmi les auteurs, bien que ces derniers (le rôle parental et le sentiment de compétence parentale) soient considérés comme des facteurs importants dans la motivation des parents par plusieurs chercheurs (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997).

Le rôle central de la communication.

Dans le même ordre d'idée, d'autres types d'implication parentale sont relevés par les chercheurs dans le milieu scolaire québécois. Ainsi, dans le contexte québécois, la communication entre l'école et la famille est soulignée par plusieurs auteurs comme une forme de l'implication parentale. Larivée (2011) rapporte que la communication entre l'école et la famille est l'activité la plus fortement privilégiée par les acteurs : parents, enseignants et directions d'établissement. Par contre, Normando et Nadeua (2000) sont plus nuancés dans leurs propos, en constatant que les participants de leur échantillon entretiennent des liens peu fréquents, mais satisfaisants. Ceci présente une convergence avec une autre étude québécoise menée par St-Laurent et al., (1998) qui arrivent au même constat. D'autres chercheurs se sont penchés plus attentivement sur ce type d'implication parentale (Dumoulin et al., 2013; Karsenti et al., 2002). Les auteurs constatent que le moyen privilégié par les enseignants et les parents demeure la communication écrite. Par ailleurs, ce type de communication engendre des problématiques diverses. Comme nous l'avons dit, les messages sont transmis par le biais de l'élève, ce qui peut entraîner des

retards, des oublis ou un risque de perte de l'information (Karsenti et al., 2002). De plus, ce moyen de « communication supporte mal une communication systématique et continue » (Karsenti et al., 2002), d'autant plus, si l'on prend en considération les compétences des parents, surtout ceux issus du milieu défavorisé (Deslandes et Royer, 1994 ; Dumoulin et al., 2013). En outre, ces études attirent l'attention sur les manières d'adapter la communication orale et écrite, ou encore sur l'utilité de diversifier les moyens de communication, par exemple en intégrant des technologies de l'information et des communications (TIC) dans leurs pratiques de la communication avec les parents. Ceci semble important, car les tensions dans la communication entre les enseignants et les parents émergent également de décalages possibles dans la disponibilité : une bonne communication suppose que ce soit le bon moment. De plus, ces études mettent aussi l'accent sur la formation des maîtres en soulignant qu'il existe un besoin réel de former les enseignants sur la manière d'adapter la communication orale avec les parents. En effet, Larivée (2008) avait souligné aussi qu'il faut minimalement informer les futurs enseignants sur les facteurs qui freinent ou favorisent la collaboration avec les parents.

Certes, ces études relèvent quelques problèmes engendrés par la communication entre l'école et la famille, et apportent des pistes de réflexion pour l'enseignant par exemple de mettre en place des pratiques de communication bidirectionnelle en envisageant les parents et les enseignants comme des partenaires égaux dans la réussite éducative des enfants (Dumoulin et al., 2013). Par ailleurs, d'autres sources de tensions peuvent être relevées concernant la communication, cette fois du fait des caractéristiques des parents. À titre d'exemple, Larivée (2011) constate que « de nombreux parents affirment manquer de temps ou d'intérêt pour s'y investir » (p. 16). Bien que les recherches actuelles concernant la communication tentent de cerner les problèmes au niveau de l'école ou au niveau de la famille, d'autres recherches sont nécessaires pour clarifier cet enjeu. D'autres auteurs recommandent de songer à des activités innovantes, non encore mises en œuvre, qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001). Justement, pour pouvoir construire ces types d'activités, il serait nécessaire d'avoir plus de renseignements sur la fréquence de ces communications et les contextes dans lesquels elles interviennent, car ces derniers demeurent imprécis. Cela montre bien que la communication n'est pas d'emblée bidirectionnelle comme le

préconisent plusieurs auteurs, et continue de susciter des tensions dans la relation parent-enseignant. Les formes, les fréquences de communication entre les partenaires méritent justement d'être investiguées davantage. Ce sont des pistes de recherche importantes selon nous, et qui méritent d'être explorées. Ces recherches pourraient permettre de mieux comprendre les mécanismes à l'origine des tensions de l'ordre de la communication, mais aussi d'autres tensions qui surgissent dans la relation école-famille.

Des travaux plus récents (Deslandes, 2012 ; Deslandes et Barma, 2015) parviennent à la même conclusion. Ces études indiquent que la relation entre les parents et les enseignants demeure encore dans des zones de tensions, et ces tensions méritent d'être étudiées pour pouvoir construire de meilleures formes de collaboration/partenariat entre les acteurs. À titre d'exemple, Deslandes et Barma (2015) ont esquissé des zones de tension dans la relation entre les parents et les enseignants sur plusieurs plans :

- 1- le milieu scolaire tente de valoriser l'implication des parents, mais, dans la pratique, les parents n'ont pas l'impression que l'école leur est ouverte;
- 2- les outils de communication ne sont pas clairs et précis, surtout pour les parents;
- 3- les parents ne connaissent pas les règles de fonctionnement établis par l'école, ce qui crée des malentendus entre les acteurs;
- 4- la division du travail entre l'enseignant et le parent n'est pas l'objet d'un consensus.

Ainsi, ces zones de tensions semblent se cristalliser du fait d'un manque d'information et d'une circulation déficiente de cette dernière entre les différents acteurs, et de l'ambiguïté concernant la place que prend chacun des acteurs dans leur collaboration. Deslandes et Barma (2015) soulignent avec justesse qu'il est primordial de cultiver « la motivation des enseignants à promouvoir ou non la participation parentale et de façon particulière à l'école » (p. 21). Il y a là un travail à effectuer pour promouvoir, auprès des enseignants, les retombées positives de la participation parentale soulignées par les résultats d'études.

En somme, les visées des écrits gouvernementaux et les conclusions des recherches scientifiques se rejoignent beaucoup en ciblant la collaboration É-F, la communication É-F,

en encourageant la participation des parents dans la vie de l'école, en encourageant les enseignants à solliciter l'implication des parents à l'école. Les études menées au sujet de la relation É-F dans le contexte de l'école québécoise analysent aussi l'implication parentale à partir de la perception des enfants (Deslandes, 1996; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Deslandes et Jacques, 2004) ou encore une forme spécifique d'implication parentale comme l'aide aux devoirs (Bardou et al., 2012; Deblois et al., 2008; Deslandes, 1996; Deslandes et al., 2008). Cependant, les études qui s'intéressent aux préoccupations des acteurs à propos de leur relation ne sont pas très nombreuses. Il serait nécessaire de préciser davantage les attentes, les motivations et les objectifs des enseignants et des parents par rapport à leur relation mutuelle.

De plus, les recherches distinguent souvent une catégorie de parents économiquement favorisés, prétendument plus proches de la culture scolaire, et qui s'impliquent davantage. Or ces recherches ne nous renseignent pas vraiment sur les caractéristiques des relations des parents des classes défavorisées avec l'école et l'enseignant. Dans la revue de la littérature, les activités mobilisées par les enseignants et les parents dans le cadre de leur relation semblent être décrites de manière très générale, et peu de détails sont précisés autour de ces actions. De plus, si les recherches décrivent les tensions présentes dans la communication et le partage des rôles entre l'enseignant et les parents, les attentes des parents et des enseignants, tout comme le partage des responsabilités entre les acteurs, demeurent nébuleux dans la littérature actuelle. Cette recherche se propose d'explorer ces éléments en questionnant les acteurs concernés : les parents et les enseignants dans le contexte de la relation E-F-C au sein de l'école québécoise.

1.2 Problématique de relation parents-enseignants au Québec et ailleurs

La relation É-F-C attire l'attention des chercheurs dans plusieurs domaines : la sociologie, l'éducation, la psychologie, de même qu'auprès de plusieurs instances comme les gouvernements, des organismes importants comme l'OCDE, des associations de parents et d'enseignants depuis 40 ans. Les impacts de cette relation sur le développement de l'enfant, sur la persévérance et la réussite académiques sont avérés (Deslandes et Bertrand, 2004). Or la thématique ne cesse d'être l'objet d'interrogations des acteurs concernés de près ou de loin, car sur le terrain, ces derniers se retrouvent face à des zones de tension et d'ambiguïté

qui persistent. Les tensions persistantes, « le malentendu éternel », le « dialogue de sourd », le « mariage forcé », ces qualitatifs semblent encore décrire la relation entre l'école et la famille, comme le souligne la lecture sociologique. La relation E-F demeure ambiguë dans le contexte actuel de la mobilité sociale, de l'immigration, de l'accent mis sur les savoirs et les compétences où, la performance est valorisée de plus en plus dans la société occidentale. Les pressions, les tensions héritées de l'histoire de cette relation ne semblent pas disparaître, mais au contraire changent de couleurs, de formes du fait des transformations de l'institution scolaire et de la famille.

L'école d'aujourd'hui exige que les parents participent davantage, et reconnaît qu'elle n'assume pas toute seule l'éducation de l'enfant. L'institution scolaire subit des transformations à travers des réformes qui modifient les rôles et les responsabilités des acteurs, les structures pédagogiques et les objectifs éducatifs. Comment les acteurs sont-ils informés de ces changements, et comment s'y sont-ils adaptés ? La revue de la littérature souligne que les tensions, les zones d'ombre dans la relation entre les parents et les enseignants se situent sur le plan de la communication, de la répartition des rôles, des représentations, des savoirs, des actions que les parents entreprennent dans la relation É-F, alors que celles-ci ne rejoignent pas toujours les attentes des enseignants. Quel est le rôle de l'enseignant dans la relation avec le parent ? Est-il un médiateur, un négociateur ? Dans un contexte où le rôle de l'enseignant demeure flou, nous pensons que c'est sans doute l'école qui doit faire le travail auprès des enseignants pour les amener à valoriser la relation É-F. De plus, l'enseignant déplore le fait qu'il existe encore une catégorie « de parents qui ne sont jamais présent à l'école » (Delay, 2011). Dès lors, le rôle et les actions de l'enseignant devraient être aussi guidées dans cette direction pour entrer en contact avec cette catégorie de parents décrite souvent dans la littérature comme issue du milieu défavorisé.

D'ailleurs, le portrait dichotomique des familles opposant les foyers défavorisés aux familles favorisées comme principale clé de lecture de l'impact de la famille sur la réussite scolaire, demeure-t-il toujours pertinent dans le contexte actuel de la société ? Dans le contexte d'une société occidentale où la famille subit des changements dans sa structure, où plusieurs types de famille constituent la famille moderne (OCDE, 2013b), il y a place à

explorer davantage les différences entre parents selon les paramètres, en fonction du capital culturel et du capital social.

En ce qui concerne les formes de l'implication des parents à l'école, celles-ci sont multiples : communication avec l'école, aide aux devoirs, bénévolat à l'école, participation au conseil d'établissement et aux différents types d'associations de parents, collaboration avec la communauté. Les recherches soulignent que, parmi ces formes d'implication, les parents investissent davantage dans la communication avec l'enseignant, l'aide aux devoirs ou le bénévolat. Par ailleurs, il semble y avoir un manque d'information relative à la manière dont ces actions sont entreprises, et dans quel contexte. La revue de la littérature n'est pas très concluante en ce qui concerne les moyens de communication à favoriser par les parents et les enseignants. De plus, d'autres formes d'implication des parents comme la participation dans les CE ou la collaboration avec la communauté demeurent floues. Or, les recherches sur le sujet ne se penchent pas sur les raisons faisant en sorte que les parents participent ou non dans les conseils d'établissement ou dans les associations de parents. La collaboration avec la communauté est priorisée dans les écrits gouvernementaux ou scientifiques, or nous ne connaissons pas vraiment les perceptions des enseignants et des parents quant à cette forme d'implication. Nous ne connaissons pas non plus les efforts que l'école ou l'enseignant déploient sur le terrain pour renseigner les parents sur les organismes communautaires qui peuvent aider les parents et les enfants. Si la revue de la littérature fournit des informations sur les formes d'implication des parents, elle ne semble pas très concluante en ce qui concerne les formes d'implication de l'enseignant dans le cadre de la relation avec les parents. Peu d'études se sont penchées sur la question.

En somme, il est pertinent de mieux cerner les ambiguïtés dans la relation entre enseignants et parents, de mieux saisir les formes d'activités que les parents mobilisent dans le cadre de la relation E-F et d'investiguer les caractéristiques individuelles et sociodémographiques des parents, car ces aspects demeurent encore peu connus. De plus, nous pensons qu'il est primordial d'explorer davantage l'implication de l'enseignant parallèlement à celui du parent, car les deux formes d'implication ne sont pas indépendantes, et constituent le socle de tout projet de renforcement de la collaboration école-famille que nombre de chercheurs et de pouvoirs publics appellent de leurs vœux. Dès lors, il y a lieu aussi d'investiguer les

actions entreprises par les enseignants pour solliciter l'implication des parents. De même, connaître les raisons de l'implication des parents et des enseignants dans le cadre de la relation É-F-C, leurs attentes respectives, les représentations sur leur relation et leur vision pour une relation collaborative, permettra de mieux cerner la relation É-F-C. Pour conclure, déterminer quelles sont les formes d'implication des parents et des enseignants dans le cadre de la relation É-F-C qui influent ou pas la réussite scolaire des élèves en primaire constitue la problématique au cœur de cette recherche.

1.3 La présente étude : questions de recherche

Les liens entre l'implication parentale, l'implication de l'enseignant et la réussite scolaire n'ont été étudiés par aucune étude, à notre connaissance. L'un des défis actuels, selon plusieurs chercheurs (Fan et Chen, 1999; Jeynes, 2003) est de mieux cerner les dimensions de l'implication parentale qui sont susceptibles d'influencer la réussite scolaire. De plus, si dans le cadre de la relation école-famille, l'implication parentale est étudiée par de nombreux chercheurs (Deslandes, 2009, 2012; Epstein 2009; Fan et Chen, 2001; Gonzalez DeHass et al., 2005; Larivée, 2011), par contre peu de recherches se sont intéressées à la manière dont l'implication de l'enseignant est définie et opérationnalisée, notamment au Québec.

Devant ces besoins de connaissances, tant en ce qui concerne les formes de l'implication parentale en fonction des conditions socioéconomiques de la famille, que l'impact de l'implication des parents et des enseignants sur la réussite scolaire des élèves au primaire, cette étude cherche à répondre aux questions suivantes :

- 1- Quels liens existent entre l'implication parentale, les conditions socio-économiques et la réussite scolaire ?
- 2- Quels sont les formes de l'implication parentale, en fonction des conditions socio-écologiques de la famille, et quel est l'impact de l'implication parentale et de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire ?
- 3- À partir des discours de parents et de enseignants, a) quelles sont les formes de l'implication des parents et des enseignants, et b) quelles sont les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants ?

Chapitre 2 : Cadre théorique et conceptuel

Ce chapitre expose les théories qui encadrent ce projet doctoral c'est-à-dire le modèle écosystémique de Bronfenbrenner et le modèle de l'influence partagé d'Epstein. Le modèle de Bronfenbrenner fournit une modélisation théorique de l'écosystème qui s'avère utile pour réfléchir aux rôles, aux activités et aux interactions sociales des acteurs, l'élève, le parent, l'enseignant. Le modèle d'Epstein est exposé, afin d'opérationnaliser l'implication des parents et des enseignants. Ensuite seront présentés les concepts autour desquels s'organise cette recherche c'est-à-dire l'implication des parents et l'implication des enseignants. De même, ce chapitre passe en revue les écrits traitant ces concepts à l'étude. Ce chapitre se clôt par la présentation des objectifs de la recherche, qui émergent des écrits théoriques et empiriques présentés dans la revue de la littérature.

2.1 Cadres théoriques

Cette section est consacrée à la présentation des modèles théoriques. En amont, une approche systémique permet de réfléchir à la complexité qui entoure la relation école-famille-communauté. Cette approche permet d'appréhender de façon globale l'ensemble des composants du système famille, école et communauté, en s'intéressant tout particulièrement à leurs liaisons et à leurs interactions. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979/2009) et le modèle de l'influence partagée d'Epstein sont deux modèles fondés sur un paradigme systémique qui sert d'assise théorique pour la présente recherche. Le modèle de Bronfenbrenner définit « l'écologie de la scolarisation » comme un système organisé d'interactions et de transactions entre les personnes (parents, enseignants, élèves) tout en prenant aussi en considération les caractéristiques autour de ces acteurs; les environnements (la maison, à l'école), et les institutions (communauté, gouvernements) qui sont appelées à soutenir le développement et le progrès des élèves. Le modèle d'Epstein permet de décrire concrètement, de façon mesurable, les actions, les rôles et les interactions entre les parents et les enseignants. Ces deux modèles permettent de réfléchir théoriquement et empiriquement aux interactions entre la famille, l'école et la communauté pour soutenir la réussite de l'élève.

2.1.1 L'approche systémique.

La considération de la complexité.

L'éducation, et le champ des sciences humaines et sociales en général, se heurtent souvent à un défi de taille : reconnaître la complexité des phénomènes réels. Fortin (2002), en s'inspirant d'Edgard Morin, constate que « le problème de la complexité, c'est-à-dire de la multidimensionnalité des choses, de l'articulation, du lien, ce problème est désormais incontournable ». Pour reconnaître et connaître les problèmes du monde selon Morin, « il faut une réforme de pensée » et cela passe par une « réforme paradigmatique et non pas programmatique » dont la nécessité d'une connaissance pertinente, constate Morin (2008). Pour ce faire, l'éducation devra donc rendre évidents, toujours selon Morin (2008) :

- **Le contexte** : La connaissance des informations ou données isolées est insuffisante. Il faut situer informations et données dans leur contexte pour qu'elles prennent sens.
- **Le global** (les relations entre tout et parties) : le global est plus que le contexte, c'est l'ensemble contenant des parties diverses qui lui sont liées de façon inter-rétroactive ou organisationnelle. Ainsi, une société est plus qu'un contexte : c'est un tout organisateur dont nous faisons partie.
- **Le multidimensionnel** : la société comporte des dimensions historique, économique, sociologique, religieuse... La connaissance pertinente doit reconnaître cette multidimensionnalité et y insérer ses données : on ne saurait non seulement isoler une partie du tout, mais les parties les unes des autres.
- **Le complexe** : la connaissance pertinente doit affronter la complexité.

À l'instar de Fortin (2000), on peut dire que Morin ressent « la nécessité d'une connaissance qui reconnaisse la multidimensionnalité des choses, d'une connaissance qui cherche partout les liaisons, relations, associations. » (p.7). Au bout du compte, ce que cherche Morin, c'est « une méthode qui puisse relier ce qui est isolé, complexifier ce qui est simplifié » (p. 7). En somme, pour Edgar Morin l'approche systémique permet d'articuler les concepts d'interaction, d'organisation, de complexité et de globalité.

L'approche systémique : un système.

Le mot système dérive du grec « systema » qui signifie « ensemble organisé ». Plusieurs auteurs se sont penchés sur la définition du concept. Un système est un ensemble d'unités en interrelations naturelles (Von Bertalanffy, 1980); une totalité organisée, faite d'éléments solidaires ne pouvant être définis que les uns par rapport aux autres en fonction de leur place dans cette totalité (de Saussure, 1987); un ensemble d'éléments en interaction dynamique organisés en fonction d'un but (de Rosnay, 1975); un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique (Le Moigne, 1977); c'est une unité globale organisée d'interrelations entre éléments, actions ou individus (Morin, 2008). Certes, plusieurs types de définition existent et cela reflète plutôt l'évolution épistémique de la notion que la divergence entre les auteurs, car Yatchinovsky (1999) fait ressortir des caractéristiques communes, qui sont issues de ces multiples définitions :

- Le principe d'*interaction* ou d'*interdépendance* : chaque élément tire son information des autres éléments et agit sur eux. Pour comprendre un élément, il faut le considérer dans un contexte avec lequel il interagit;

- Le principe de *totalité* : lorsqu'il y a un regroupement d'éléments, la logique de groupe constitué prime sur celle de chaque élément qui le compose;

- Le principe de *rétroaction* aussi appelé *feed-back* ou *causalité circulaire* : l'effet B produit par A agit en retour sur la cause A qui l'a produit ;

- Le principe d'*homéostasie*: lorsqu'un système subit une légère transformation (d'origine interne ou externe), il a tendance à revenir à son état antérieur;

- Le principe d'*équifinalité* : on peut obtenir un résultat identique à partir de conditions initiales différentes et en empruntant des chemins différents.

Selon Yatchinovsky (1999), embrasser une approche systémique, « c'est adopter une démarche pour étudier un système qui s'efforce [...], d'appréhender de façon globale

l'ensemble des composants du système en s'intéressant tout particulièrement à leurs liaisons et à leurs interactions » (p. 14).

L'approche systémique : pertinence dans cette recherche.

Selon Joël de Rosnay (1975), l'approche systémique doit être vue comme « une nouvelle méthodologie [plus vraiment nouvelle aujourd'hui] permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité dans l'action » (p. 83). Combinant en permanence connaissance et action, la systémique se présente comme l'alliance constante d'un savoir et d'une pratique. Autrement dit, la systémique est composée de deux axes : 1) un savoir et des concepts; 2) une méthode et un apprentissage (Durand, Neel, Nunez, et Saint-Paul, 2003). La Figure 2 illustre ces axes.

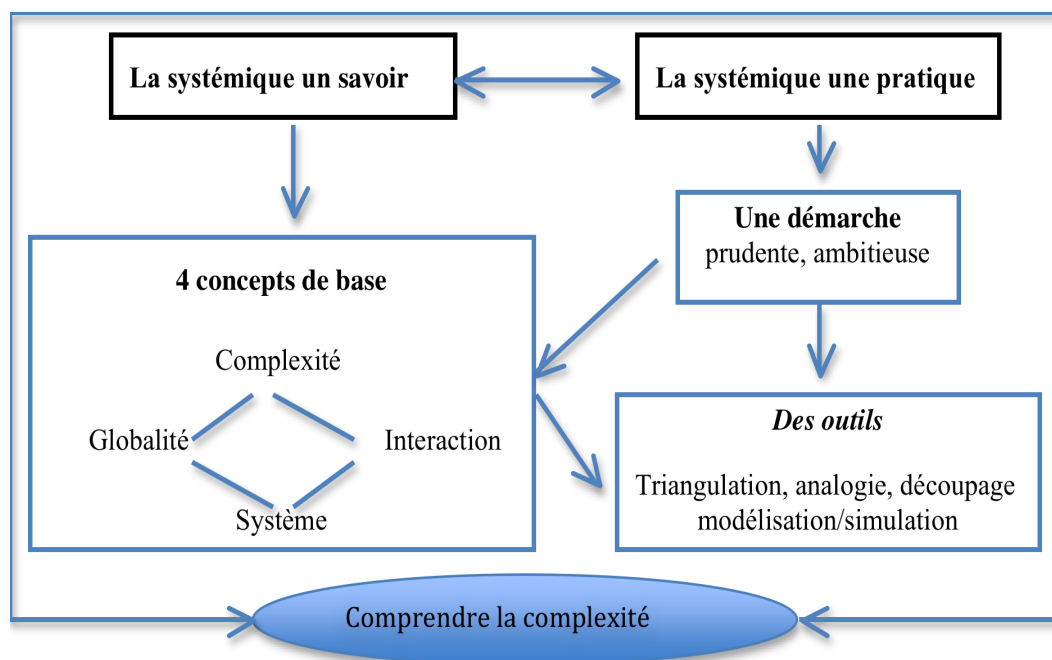


Figure 2.1. Comprendre la complexité à partir des savoirs et des pratiques (inspiré de Donnadieu et al., 2003).

Axe 1 : Dans cette recherche, pour étudier la complexité (floue, incertaine, imprévisible, ambiguë,) de la relation école famille, nous explorons les deux systèmes – famille et école –, comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisé en fonction d'un but : la réussite scolaire de l'élève.

Axe 2 : Pour ce faire, nous faisons appel à la méthode mixte, qui se révèle tout à la fois prudente et ambitieuse et qui justement pourrait éclairer la complexité issue des interactions entre les deux systèmes, famille et école.

Par ailleurs, les deux cadres théoriques sur lesquels s'appuie cette recherche constituent à la base une conception théorique systémique. Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner est un modèle systémique qui se base sur les interactions entre les nombreux sous-systèmes, et le modèle d'Epstein est un modèle inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner et de la perspective sociale et organisationnelle (Epstein, 2009). Les deux modèles permettent de comprendre la complexité de la relation école famille communauté. Ils seront présentés dans les sections suivantes.

2.1.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner.

Le modèle de Bronfenbrenner permet de modéliser la relation É-F-C comme un tout intégré à travers les relations, les interactions entre les caractéristiques de l'environnement et de l'individu et les processus de l'interaction entre l'individu et son environnement immédiat et distal.

Le modèle systémique de Bronfenbrenner repose sur deux paradigmes. Le premier postule que le développement humain se fait à travers des processus d'interaction réciproque de plus en plus complexes entre l'individu actif, en évolution bioécologique, et les personnes, les objets et les symboles de son environnement immédiat extérieur (Bronfenbrenner ,2005, 2009; Tudge, Mokrova, Hatfield et Karnik, 2009). Pour qu'il y ait effet, l'interaction doit se produire sur une base régulière et sur de longues périodes de temps. Ces formes durables d'interaction sont appelées processus proximaux et sont considérés comme les moteurs principaux du développement et de l'apprentissage de l'enfant. Le deuxième paradigme identifie la source des forces dynamiques qui caractérisent les processus proximaux. La forme, la force, le contenu et la direction des processus proximaux menant au développement varient comme une fonction conjointe des caractéristiques de la personne en développement. Ils varient en fonction de l'environnement, immédiat et lointain, dans lequel les processus se produisent; de la nature des résultats développementaux considérés; et de la continuité ou du changement social dans le temps. Ces deux paradigmes sont

théoriquement interdépendants et la prise en compte simultanée de ceux-ci est appelée Processus-Personne-Contexte-Temps (PPCT) (Bronfenbrenner et Morris, 1998, 2006). D'un point de vue fonctionnel, ce système hiérarchisé peut être mieux compris en modélisant les composantes suivantes : le processus, la personne, le contexte et le temps (PPCT) (Krishnan, 2010).

1) **Le processus proximal** décrit l'interaction entre l'environnement et l'individu à travers des activités qui devraient revenir sur une base régulière, réciproque et durable. Elles sont bidirectionnelles et incluent les interactions entre les personnes, entre les personnes et les objets, et les symboles. Dans le milieu familial, les processus proximaux comprennent les processus interactifs de communication entre les parents et les enfants; dans le milieu scolaire ils comprennent les interactions entre les enseignants et les parents et celles entre les enseignants et les élèves. Ils constituent les moteurs du développement humain, car c'est grâce aux activités d'interaction que les individus construisent le sens et la compréhension de leur place dans le monde (Tudge et al., 2009). Ces processus se construisent et se manifestent dans des contextes différents fréquentés par l'individu. Ce dernier constitue la deuxième composante du modèle systémique.

2) **La personne** fait référence aux caractéristiques de l'individu. Ces dernières sont divisées en trois types : caractéristiques de demande, de ressource et de force (Bronfenbrenner et Morris, 1998, 2006). Premièrement, les caractéristiques de l'individu (par exemple, l'âge de l'enfant, son sexe, etc.) peuvent influencer l'interaction initiale en raison des attentes de l'interlocuteur. À titre d'exemple, les parents seraient plus susceptibles de s'impliquer auprès des filles que des garçons (Deslandes et Bertrand, 2004) – induisant ainsi une différence liée à une caractéristique personnelle. Deuxièmement, les caractéristiques liées « aux ressources » font référence aux ressources sociales, psychologiques et matérielles de la famille (Bronfenbrenner et Morris, 1998). La troisième caractéristique, « la force », désigne des caractéristiques comme le tempérament, la motivation et la persévérance de l'individu en développement (Bronfenbrenner, 2005).

3) **Le Contexte** ou l'environnement de l'enfant comporte quatre systèmes interdépendants : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème.

- **Le microsystème** est un ensemble d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles vécus par la personne en développement dans un cadre donné de caractéristiques physiques, sociales et symboliques. Les microsystèmes de la famille et de l'école sont constitués de trois composantes : **les activités** (p.ex. le soutien aux devoirs dans la famille), **les rôles perçus** (p.ex. la perception des parents sur leurs compétences parentales) et **les rapports interpersonnels** (p.ex. la communication parent-enfant).
- **Le mésosystème** inclut les relations et les processus entre deux microsystèmes ou plus dans lesquels l'individu en développement participe activement (p.ex. les parents et les enseignants peuvent communiquer entre eux au cours d'une réunion parents-enseignants sur la façon de miser sur les forces de l'élève à la maison et à l'école).
- **L'exosystème** comprend des milieux dans lesquels les élèves ne vivent pas directement, mais qui néanmoins influent sur le développement et l'apprentissage de ceux-ci. Ce système renvoie aux conditions de travail des parents, l'indice de défavorisation de l'école, etc. À titre d'exemple, les conditions de travail des parents ou des enseignants (le climat de la classe ou de l'école) sont des conditions écologiques qui peuvent modérer les effets des interactions parents-enseignants.
- **Le macrosystème** englobe les trois autres systèmes décrits précédemment. Il fait référence à l'ensemble des croyances, des représentations, des perceptions, de la culture etc. partagées par un groupe d'individus. En d'autres mots, il s'agit du capital social et culturel de l'individu. L'ensemble des éléments de ce sous-système influence les trois autres systèmes et il est influencé par eux. À titre d'exemple, le capital social fondé sur la confiance et le respect semble avoir un impact sur la relation entre les parents et les enseignants. Or, le capital culturel et social d'une société est en changement. Celui-ci est induit principalement par le temps qui compose la quatrième dimension du modèle théorique.

4) Le temps constitue une dimension importante, car tous les aspects du modèle théorique peuvent être présentés en termes de constance ou de changement (Bronfenbrenner et

Morris, 1998). Cette dimension regroupe les trois sous-facteurs⁵ : *le micro-temps*; *le méso-temps* et *le macro-temps*.

Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner est guidé par un ensemble de principes de base, émanant de la théorie générale contextuelle des systèmes qui permettent de comprendre et étudier la relation É-F-C (Downer et Myers, 2010). Ces principes s'appuient sur l'individu et les systèmes. L'individu (l'élève) est perçu comme un système ouvert, car il est continuellement en échanges réciproques avec tous les contextes l'entourant (famille et école), ce qui constitue un processus dynamique. En outre, les relations entre les systèmes changent avec le temps et elles sont davantage que la somme de leurs parties. De plus, les systèmes fonctionnent à différents niveaux, du proximal au distal (Downer et Myers, 2010). Du point de vue du modèle écosystémique (Bronfenbrenner, 1986), la nature transactionnelle des relations entre les individus et leur environnement signifie que, dans une certaine mesure, les individus définissent leur propre réalité à travers la perception de leur contexte. Vu sous cet angle, le modèle de Bronfenbrenner permet de modéliser la relation É-F-C du point de vue de tous les acteurs : les parents, les enseignants et les élèves.

Dans le cadre de cette recherche les parents et les enseignants sont justement appelés à faire part de leur perception à partir de leur rôle, de leurs activités et de leurs relations interpersonnelles. Par contre, l'élève qui constitue un acteur important dans la triade parent-enseignant-élève ne figure pas directement dans cette recherche; il est représenté seulement par le biais de ses résultats académiques. Toutefois, c'est à travers les interactions avec les parents et les enseignants que les élèves acquièrent les outils dont ils auront besoin pour naviguer dans leur environnement social, familial et scolaire. Les parents et les enseignants influencent les compétences cognitives, affectives et sociales émergentes de l'élève nécessaires pour leur réussite à travers les expériences sociales et personnelles qu'ils fournissent, en les encourageant et en leur présentant des modèles de comportements. Le modèle de Bronfenbrenner nous permet d'adopter une posture théorique, c'est-à-dire une meilleure prise en compte de la complexité de la relation entre l'école et la famille et de son

⁵ *Le micro-temps* désigne la durée de l'activité ou de l'interaction (le temps consacré à l'aide aux devoirs à la maison). *Le méso-temps* fait référence à la période durant laquelle les activités ou les interactions ont tendance à se reproduire (le moment de communication entre le parent et l'enseignant), *le macro-temps* fait référence au chronosystème qui englobe le changement à travers le temps, non seulement des caractéristiques de la personne, mais aussi de l'environnement dans lequel vit la personne.

impact sur la réussite de l'élève, surtout au niveau du macro-système (valeur, attente, perception, motive d'implication etc.). Le principe de l'interrelation entre les systèmes s'avère utile pour situer l'interaction entre des acteurs, les parents et personnels enseignants. C'est pourquoi nous le conserverons comme base théorique.

2.2.3 Le modèle de l'influence partagée d'Epstein.

Le modèle d'Epstein sur la collaboration école-famille-communauté apparaît comme le modèle principal sur lequel sont conjuguées la majorité des études empiriques s'intéressant à la question de la relation école-famille-communauté. La conception de ce modèle est influencée par le modèle écosystemique de Bronfenbrenner (1979) et par la perspective sociale et organisationnelle (Litwak et Meyer, 1974; Seeley, 1981) selon Epstein (2009).

Dans ses premières versions, le modèle d'Epstein (1987, 1992, 1994) a été construit comme un modèle reposant sur les forces d'interaction entre deux communautés : famille et école. Ces forces d'interaction se traduisent par les comportements spécifiques qu'adopte chacun des acteurs impliqués dont le but est la réussite scolaire des enfants. Cependant, Epstein, en suivant la logique selon laquelle la réussite scolaire est une question sociale, élargit sa vision en concevant la collaboration école-famille comme un phénomène plus large et complexe en termes du nombre d'acteurs qui peuvent être impliqués dans cette collaboration.

La figure 2.2 illustre ce modèle, composé par des sphères représentant la famille, l'école et la communauté qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par quatre forces : le temps, l'âge et le niveau scolaire de l'élève (Force A); les expériences, la « philosophie » et les pratiques de la famille (Force B); les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de l'école (Force C) et les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de la communauté (Force D). La Force A représente le temps, qui fait référence à la période individuelle et historique, l'âge et le niveau de l'élève ainsi que les conditions sociales de la période pendant laquelle l'élève est à l'école. Les Forces B et C approchent ou éloignent les sphères pour produire plus ou moins de chevauchement des actions, d'interactions et d'influence dans le temps dans la relation entre la famille et l'école (Epstein, 2009).

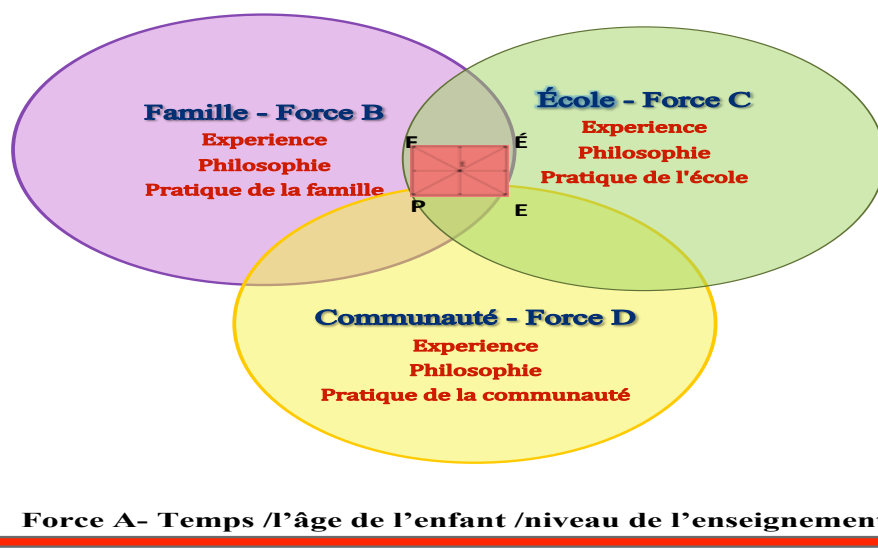


Figure 2.2. Le modèle de l'influence partagée d'Epstein (inspiré d'Epstein 2012)⁶

Ces forces (D, B et C) contribuent à créer ou non des occasions pour des activités partagées entre l'école, les familles et la communauté. À titre d'exemple, différentes études (Jacques et Deslandes, 2002) constatent qu'il y a plus de collaboration entre l'école et la famille au cours du préscolaire. À partir du modèle d'Epstein, cela veut dire que les sphères, école-famille, s'entrecroisent à un plus haut degré lors de cette période (l'âge de l'enfant) qui constitue la force A. De même, au moment où les parents décident de s'impliquer à la maison et à l'école dans le suivi scolaire de leur enfant (force B), il y a chevauchement entre les sphères école et famille, et plus d'influence réciproque entre elles du fait des activités communes de ces deux environnements. Autrement dit, la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît, ce qui démontre plus de collaboration entre les acteurs. De même, pour que la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroisse, il faudra que l'enseignant décide de s'impliquer en favorisant l'implication des parents dans le suivi scolaire à l'école et à la maison. En outre, le moment où les actions entre les acteurs se produisent est important. D'ailleurs, la réciprocité entre les enseignants, les familles et les élèves constitue un élément de base de ce modèle. Epstein (1987/2009) reconnaît que les élèves sont au centre de la relation entre l'école et la famille, et qu'ils jouent un rôle actif. De plus, l'interaction entre les sphères s'accroît lorsque l'école, les familles et la communauté collaborent en ayant un même objectif commun (dans le cadre de cette

⁶ P : parent; F : famille; E : enseignant; É : école.

recherche, la réussite des élèves) et en s'impliquant à travers plusieurs activités de partenariat école-famille (p.ex. communication parent-enfant, communication parent-enseignant). Le modèle présume aussi un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignants axé sur le respect mutuel.

Les interactions individuelles qui sont reliées à un élève, un parent ou un enseignant (exemple : la communication entre le parent et l'enseignant concernant un élève en particulier) constituent un type d'interactions qui se retrouvent dans la zone d'intersection du modèle – la zone de chevauchement des sphères –, et représentent des types d'activités de collaboration É-F-C. Ces activités de collaboration É-F-C sont présentées dans une typologie composée de six dimensions. Voici une brève description de ces dimensions selon Epstein.

Tableau 2.1

Les dimensions de l'implication parentale selon Epstein

Dimension de l'implication parentale	Description de la dimension	Exemple
1-Rôle du parent	Les pratiques éducatives des parents	Offrir les soins nécessaires à l'enfant
2-Communication école-famille	La communication école-famille	Rencontre avec l'enseignant
3- Le bénévolat	Le bénévolat: participation à des activités ponctuelle à l'école	Aide à la bibliothèque
4-Les apprentissages à la maison	Aide aux apprentissages à la maison	Surveillance de devoirs
5-La prise de décision	La participation à la prise de décision	Participation au CÉ
6-La collaboration avec la communauté	La collaboration avec la communauté	Utilisation des ressources communautaires

Les forces d'interactions entre ces trois communautés façonneraient l'apprentissage et le développement de l'enfant. Bien que la typologie d'Epstein soit souvent utilisée dans la recherche, elle a été critiquée pour être très centrée sur les milieux scolaires (par exemple, les programmes mis en place pour encourager l'implication parentale) (Smith et al., 2011). Une autre critique provient de Price-Mitchel (2009) qui reconnaît que le modèle à partir des forces d'interaction de ces trois sphères a de nombreuses influences sur l'apprentissage des enfants, mais qui affirme qu'elle semble être principalement unidirectionnelle puisqu'elle explore les façons explicites dont les familles aident les enfants à apprendre et se développer.

Pour conclure, les deux modèles théoriques présentés soulignent l'influence bidirectionnelle de l'environnement familial et scolaire sur l'apprentissage de l'enfant. Dans les deux modèles, l'enfant est placé au centre de l'intérêt de la famille et de l'école. Dans le modèle systémique de Bronfenbrenner, la famille et l'école constituent deux microsystèmes proximaux à l'enfant, qui influencent son développement et son apprentissage, tout en façonnant leur interrelation à travers des activités, les rôles et les relations interpersonnelles. Ce modèle, basé sur la notion des systèmes, permet non seulement d'avoir des informations sur ces deux microsystèmes individuellement, mais aussi sur leur relation réciproque, bidirectionnelle au niveau du méso système. Quant à lui, le modèle d'Epstein se fonde sur l'influence partagée de deux environnements où les acteurs sont appelés à s'impliquer à travers différentes activités de collaboration. Réunir ces conditions permet la construction d'un terrain favorable à des relations positives entre l'école et la famille. Ce modèle permet de cerner concrètement en quoi consistent les activités de la part des parents et des enseignants, les rôles des parents et des enseignants et les relations interpersonnelles (relation parents-enfant, relation parents-enseignants). Le modèle de Bronfenbrenner permet de réfléchir aux activités, aux pratiques et aux interactions sociales, tandis que le modèle d'Epstein permet d'opérationnaliser les pratiques et les interactions sociales des acteurs impliqués dans la relation école-famille-communauté.

2.2 Cadre conceptuel

Cette section présente les concepts autour desquels s'organise cette recherche, c'est-à-dire l'implication des parents et l'implication des enseignants. Les définitions de ces concepts sont accompagnées d'une revue de la littérature. Avant d'aborder ces concepts clés, un tour d'horizon sur le concept de la relation école-famille-communauté (É-F-C) sera présenté. Les écrits scientifiques dévoilent un tableau des multiples formes que la relation É-F-C peut prendre au Québec et ailleurs : collaboration, partenariat, coopération, etc. La section suivante se penche sur ces multiples formes de la relation É-F-C.

2.2.1 La relation É-F-C: collaboration ou partenariat?

Dans la littérature, le terme utilisé pour désigner la relation entre l'école, la famille et la communauté varie le plus souvent entre collaboration et partenariat. Le partenariat, selon l'OCDE (1997), est « un processus puisqu'il s'agit d'apprendre à travailler ensemble et de mettre en valeur ce que chaque partenaire peut apporter de positif dans la relation » (p. 58). À l'instar de Deslandes (1999), nous définissons le concept à partir de conditions de confiance mutuelle, de buts communs et de communication. Par ailleurs, Thollembeck (2009) apporte davantage de nuances en précisant que le partenariat implique une « conception spécifique » des relations entre parents et enseignants, axées sur le dialogue et mettant en scène des acteurs se concertant pour l'élaboration d'un projet défini conjointement. Cependant, Deslandes (1999) développe l'idée que la relation É-F-C prend la forme du partenariat, mais conclut que « dans la majorité de nos écoles québécoises, [...] la notion de partenariat prend davantage le sens de collaboration » (p.18) : il y a ainsi chevauchement de ces deux concepts. Ce chevauchement est dû à l'ambiguïté entourant le concept de collaboration.

La relation É-F-C est souvent analysée sous la forme de la collaboration (Larivée, 2011; Larivé, Terrisé et Kalubi, 2006; Portelance, Pharand et Borges, 2011). Larivée s'appuie sur Bouchard et al., (1996) pour définir la collaboration en termes relationnels. Selon lui, le concept « correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou la prise en charge d'une responsabilité ». Cette définition est également partagée par Deslandes (1999). Cependant, Portelance, Pharand et Borges (2011) définissent la collaboration comme « un processus complexe caractérisé par une démarche conjointe des personnes qui collaborent, leur engagement dans la poursuite d'un but commun et leur ouverture aux savoirs et aux expériences ». D'autres auteurs (Leonard et Leonard, 2001; Schrage, 1995) définissent la collaboration comme un processus de création partagé entre plusieurs acteurs et dans lequel les institutions s'engagent à réaliser des objectifs communs, en ayant des responsabilités partagées et des compétences complémentaires. Ces définitions concernant la collaboration démontrent qu'effectivement, certaines composantes sont communes aux concepts de collaboration et de partenariat. Boulanger et al., (2011b) se positionne en définissant le partenariat école-famille-communauté comme « une action de nature dynamique et à visées

intégratrices réalisées par un ensemble d'acteurs à la charnière de plusieurs milieux ou systèmes sociaux » (p.131). De plus, les mêmes auteurs soulignent que les pratiques dans le cadre de ce partenariat sont collaboratives. Cependant, les multiples formes mobilisées par les chercheurs pour décrire la relation école-famille-communauté reflètent davantage les difficultés à cerner cette relation assez complexe, plutôt qu'une divergence entre les auteurs.

Boulanger et al., (2014) rapportent que si les concepts de partenariat ou de collaboration école-famille-communauté sont présentés comme des qualificatifs neutres et adéquats pour décrire la relation entre des trois partenaires, ils traduisent en réalité une lecture particulière et orientée de cette relation, qui gomme le fait qu'un partenariat ou une collaboration suppose l'assentiment des partenaires. À travers une analyse de la littérature s'appuyant notamment sur des auteurs comme Vincent et Tomlinson (1997), Atkinson (1999), Crozier et Davies (2007), ils soulignent que ces concepts d'engagement parental, de collaboration et de partenariat sont souvent invoqués par l'institution scolaire pour donner une impression d'harmonie à des rapports sociaux parfois conflictuels, à tout le moins contrastés. Ils relèvent aussi que ce discours sur la collaboration école-famille-communauté se limite en réalité à des stratégies visant à solliciter la mobilisation des parents selon des finalités définies par les seuls enseignants (Haynes et Ben-Avie, 1996; Fernandez, 2010) et ne résultant pas de l'accord mutuel que suppose le concept de collaboration ou de partenariat (Graue, Kroeger et Prager, 2001).

Certes, l'évolution de la caractérisation de la relation É-F-C entre plusieurs concepts, pour décrire les multiples formes qu'elle peut prendre, introduit une ambiguïté non seulement dans la compréhension de la relation, mais aussi dans les actions qui devraient être mises en place. La collaboration et/ou le partenariat ont en commun des composantes comme des responsabilités partagées, des compétences complémentaires, une démarche conjointe, tel que mentionné un peu plus haut. Or, ces composantes, étant des éléments importants dans la construction de la relation entre l'école et la famille, sont influencées par des facteurs contextuels et individuels des acteurs concernés. De fait, quels facteurs influencent les différentes formes que peut prendre la relation É-F-C ?

La littérature consultée mentionne plusieurs variables associées aux parents et aux enseignants, acteurs principaux dans cette relation (Bardou et al., 2012; Claudel, Schneider et Seiwert, 2012; Deslandes et Bertrand, 2001; Deslandes et al., 2000; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Larivée, 2011), mais aussi à la classe, à l'école et à la communauté (Boulanger et al., 2011a). Le tableau 2.2 résume les facteurs reliés à chaque acteur (enseignant, l'élève) ou institution (famille, école et communauté). Par contre, le tableau ne dessine pas de façon exhaustive les facteurs qui peuvent être en jeu, mais il contient les éléments constitutifs issus des constats formulés à partir de l'analyse des recherches consultées, et que les auteurs soulignent comme étant susceptibles d'avoir un impact sur la relation É-F-C.

Tableau 2.2

Répartition des facteurs en fonction des acteurs et des institutions

Acteur et institution	Description des facteurs	Auteurs
Élève	Âge	Claudel et al., 2012
	Communication avec les parents	Deslandes et Bertrand, 2001,
	Difficultés psychologiques	Larivée, 2011
	comportementales, et	Boulanger et al., 2011a
	apprentissages	Hattie, 2009
	Expérience individuelle	
Famille	Réussite scolaire	
	Structure de la famille	Bacon et Deslandes, 2004;
	SSE (Scolarité parentale, revenu,	Deslandes et al., 2000;
	type d'emploi)	Jeynes, 2005a;
	Sentiment de compétence et le	Hetherington et Stanley-Hagan,
	rôle parentale	1999;
Enseignant	Expérience personnelle par	Grolnick et Slowiaczek, 1994
	rapport à l'école	
	Disponibilité parentale	
	Sentiment de compétence	Hattie, 2009; Claudel et al.,
	professionnelle	2012;
	Attitude et l'ouverture envers les	Larivée, 2011; Eccles et Harold,
École	parents	1993;
	Expérience	Deslandes et Bertrand, 2004;
	Formation professionnelle	Hoover-Dempsey, Bassler et
	Âge	Brissie, 1987
	Souci d'informer les parents	
	Direction et leadership	Claudel et al., 2012; Dauber et
Communauté	Activité diverses pour les parents	Epstein (1993); Sirin, 2005 ;
	Climat de l'école	Boulanger et al., 2011a;
	Quartier de résidence, voisinage	Morris, 2001, Boulanger et al
	Mobilisation pour la scolarisation	2011a; Claudel et al., 2012;
	Services extrascolaires	Dauber et Epstein (1993); Sirin,
		2005

Comme présenté dans le tableau 2.2, les caractéristiques de l'élève susceptibles d'influencer la relation école-famille-communauté sont l'âge, le niveau scolaire et les résultats académiques (Boulanger et al., 2011a; Claudel et al., 2012; Hattie, 2009). Ces chercheurs constatent que l'implication parentale décline en fonction de l'âge de l'enfant et de sa scolarisation. Les parents sont donc plus présents dans le suivi scolaire de l'enfant au début qu'à la fin du primaire. Un autre facteur à prendre en considération est la présence de difficultés psychologiques ou psychosociales chez l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2001; Larivée, 2011a).

La structure de la famille a un grand impact sur la motivation des parents à assurer le suivi scolaire de leurs enfants. Ainsi, plusieurs études ont montré que les familles monoparentales sont moins impliquées dans le suivi scolaire de leurs enfants que les familles dites traditionnelles (Bacon et Deslandes, 2004; Deslandes et al., 2000; Deslandes et Cloutier, 2005; Jeynes, 2005a; Hetherington et Stanley-Hagan, 1999; Hetherington, Bridges et Insabella, 1998; Grolnick et Slowiaczek, 1994). De plus, d'autres variables, précisément le niveau de scolarité des parents (Brown et Iyengar, 2008; Davis-Kean, 2005; Deslandes et Bertrand, 2004) et le type d'emploi occupé (Jackson, 2003; Pourtois et Desmet, 1991) influencent directement l'implication parentale. Enfin, les conditions socioéconomiques, selon Larivée (2011), influencent significativement l'implication parentale. Plus spécifiquement, le revenu familial (Aikens et Barbarin, 2008; Arnold et Doctoroff, 2003) influencerait, entre autres choses, l'existence d'un environnement physique adéquat – un espace pour faire des devoirs, la présence de livres et de jeux qui favorisent le développement, etc.

Des chercheurs se sont davantage intéressés au sentiment de compétence parentale comme un facteur important dans l'implication parentale (Bardou et al., 2012; Deslandes et Bertrand, 2004; Tazouti et Jargelan, 2010; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995; Bardou et al., 2012). Ces études soulignent que les parents s'impliquent s'ils ont une bonne compréhension de leur rôle parental et s'ils ont un sentiment de compétence positif. D'autres chercheurs (Deslandes et Bertrand, 2001) soulignent que les perceptions, les croyances et les attentes positives des parents à l'égard de l'école, favorisent les relations

É-F-C harmonieuses et contribuent au développement d'une vision commune de la réussite scolaire.

Du côté de l'enseignant, certaines caractéristiques comme l'âge, le niveau de scolarité de l'enseignant favorisent les relations école-familles (Hattie, 2009). Cependant, ces caractéristiques ne sont pas les seules à avoir un impact, car des variables d'ordre psychologique influencent aussi la relation. Plus spécifiquement, on peut penser à la perception, positive ou non, que les enseignants ont de leurs compétences professionnelles (Claudel et al., 2012; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1987). De plus, d'autres variables sont à prendre en considération dans l'implication des enseignants comme leurs attentes par rapport aux parents et à la scolarisation des élèves (Larivée, 2011a), ainsi que leur perception du rôle des parents. Claudel et al., (2012) soulignent aussi le choix pédagogique et la qualité de l'enseignement comme facteur important dans la collaboration école-famille-communauté.

Une variable importante dans la relation É-F-C est la communication, qui se définit par l'ouverture, la fréquence et la forme des contacts et du dialogue, formelle ou informelle, entre les enseignants et les parents. À cet égard, l'incitation, de la part des enseignants, à impliquer les parents dans le suivi scolaire de leur enfant, semble être une variable incontournable dans la construction de la communication entre les acteurs (Eccles et Harold, 1993; Deslandes et Bertrand, 2004).

Outre les caractéristiques reliées directement aux acteurs, des caractéristiques liées à l'école et la classe sont considérées comme étant importantes dans la relation (Claudel et al., 2012). Ainsi le fonctionnement des écoles et des classes constitue un facteur motivationnel déterminant dans l'implication des parents (Claudel et al., 2012). Plus précisément, les activités mises en place par l'école, pour favoriser la collaboration entre les acteurs, sont les meilleurs prédicteurs de la participation parentale et de relations fréquentes et positives entre les familles et l'école (Dauber et Epstein, 1993). Boulanger et al., (2011a) argumentent que le leadership de la direction, les services intrascolaires et le développement professionnel constituent des facteurs de protection dans des pratiques collaboratives et de l'implication parentale. De plus, le climat de l'école constitue aussi un facteur important dans la relation école-famille. En ce qui concerne la communauté, la littérature a souligné le fait que des

facteurs comme le quartier de résidence, le voisinage ou les services extrascolaires peuvent influencer la trajectoire de la relation É-F-C (Boulanger et al., 2011a ; Sirin, 2005).

En somme, les multiples facteurs qui sont en jeu peuvent créer des contextes spécifiques sur lesquels s'inscrit la relation É-F-C. L'interaction entre tous ces facteurs semble orienter la relation É-F-C vers une forme de collaboration ou de partenariat. De plus, les études susmentionnées montrent que les caractéristiques associées à chaque acteur impliqué dans cette relation demeurent importantes pour construire une compréhension globale de cette relation. Or, ces facteurs sont aussi déterminants dans la définition des concepts de l'implication parentale et de l'implication de l'enseignant. Dans la perspective d'une pensée systémique, la compréhension de l'ensemble des éléments permet de mieux circonscrire la relation école-famille-communauté, mais elle permet aussi l'opérationnalisation de ces concepts au niveau empirique. Les sections suivantes présentent les définitions de ces concepts.

2.2.2 L'implication parentale : les différentes perspectives théoriques.

Bien que le concept d'implication parentale ait été largement étudié depuis 40 ans (Hornby et Lafaele, 2011), il demeure toujours complexe à cerner et suscite d'épineux débats. L'opérationnalisation du concept demeure complexe, car le contexte et les objectifs changent, de même que la manière de le définir et de le mesurer. Bien que les études qui définissent et mesurent le concept soient nombreuses (Epstein, 1986, Fantuzo et al., 2013, Jeynes 2005-2015), il n'y a pas un consensus parmi les chercheurs (Boulanger et al., 2014 ; Hill et Tyson, 2009).

Le concept de l'implication parentale s'avère un concept multidimensionnel pour plusieurs chercheurs (Chen et Gregory, 2009; Chen, 2001; Epstein, 1987, 2009; Fantuzzo et al., 2000; Fan et Fan, 2001 ; Kohl, Lengua et McMahon, 2000; Poncelet et Francis, 2010), car les parents peuvent entreprendre des actions spécifiques, individuelles ou collectives dans plusieurs environnements dans le but de soutenir les enfants dans le cheminement scolaire: école, famille et communauté. Par ailleurs, le vaste éventail d'activités dans lesquelles les parents peuvent s'investir rend la définition du concept complexe.

Sur le plan théorique, les assises qui permettent de définir l'implication parentale reposent notamment sur les modèles de Comer (1995), d'Epstein (1987-2009), Grolnick and Slowiaczek (1994), de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Hornby et Lafaele (2011), de Semke et Sheridan (2012).

Grolnick et Slowiaczek (1994) ont articulé leur modèle en trois dimensions. Premièrement, l'implication comportementale englobe les stratégies de participation à domicile et à l'école, comme les discussions parents-enfants, la communication entre la maison et l'école, le bénévolat à l'école et l'aide aux devoirs. Deuxièmement, l'implication cognitive-intellectuelle reflète l'implication à la maison et inclut le rôle parental en exposant leurs enfants à des activités et des expériences éducatives stimulantes. Enfin, l'implication personnelle comprend des attitudes et des attentes à l'égard de l'école et de l'éducation, et transmet le plaisir de l'apprentissage, ce qui reflète la socialisation parentale autour de la valeur et de l'utilité de l'éducation.

Hornby et Lafaele (2011) ont proposé un modèle qui vise à permettre aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre les obstacles à la participation des parents. Ces facteurs sont regroupés en quatre catégories. Les facteurs parentaux et familiaux mettent en évidence les croyances sur la participation des parents, les contextes de vie des parents et les perceptions des invitations de la part de l'école/enseignant à participer. Les facteurs concernant l'enfant se concentrent sur ses caractéristiques individuelles (p. ex., difficultés d'apprentissage et incapacités, problèmes de comportement). Les facteurs parents-enseignants traitent des agendas, des attitudes et des différences dans le langage. Les facteurs sociétaux comprennent les questions démographiques, historiques, politiques et économiques.

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ont proposé un modèle qui précise le processus de l'implication parentale. La décision de l'implication parentale (niveau 1) est influencée par la compréhension du rôle parental et par le sentiment d'efficacité personnelle pour aider les enfants à réussir à l'école, ainsi que par les possibilités générales et les demandes d'implication de la part de l'enfant et de l'enseignant. Le choix de la forme de l'implication (niveau 2) est influencé par les domaines spécifiques de connaissances et de compétences des parents, par les exigences de temps et d'énergie que requiert l'implication, et par les

invitations spécifiques et les demandes d'implication faites par les enseignants. Ensuite, l'implication parentale influence les résultats de l'enfant à travers trois mécanismes : modelage, renforcement et enseignement (niveau 3). Finalement, ces mécanismes sont médiatisés par la pertinence des stratégies choisies par les parents et l'adéquation entre les actions des parents et les attentes de l'école (niveau 4).

Le modèle de l'influence partagé d'Epstein est basé sur le partage de la responsabilité entre les institutions, sur la coordination, la coopération et la complémentarité de l'école et de la famille ainsi que sur la communication et la collaboration entre les deux institutions. Ce modèle définit l'implication parentale à partir de six dimensions : 1) le rôle des parents et leurs compétences 2) la communication entre l'école et la famille, 3) le bénévolat, 4) l'apprentissage à la maison, 5) la participation à la prise de décision, et 6) la collaboration avec la communauté. Le modèle d'Epstein demeure encore aujourd'hui une référence incontournable, car ces dimensions reflètent les formes les plus courantes de l'implication des parents à l'école et à la maison.

Le modèle de Comer (1995) a également éclairé la recherche dans la conceptualisation de l'implication parentale. Son modèle inclut deux dimensions : 1) l'implication à l'école, comme des rencontres parents-enseignants, le bénévolat et la présence à l'école, ou encore la participation à la gouvernance scolaire, et 2) l'implication à la maison, comme par exemple le renforcement parental de l'apprentissage à la maison.

Ces modèles s'efforcent tous d'étudier l'implication parentale, mais ils se distinguent par l'angle d'approche choisi. En effet, certains modèles s'attardent à comprendre les obstacles à la participation, alors que d'autres se penchent sur la conceptualisation de cette implication, ou encore sur l'analyse du processus de cette implication. D'autre part, ces modèles se distinguent par le nombre de dimensions proposées dans l'architecture du modèle (2, 3, 4 ou 6).

La question du nombre de dimensions pour mesurer l'implication parentale connaît également des écarts dans la littérature. Cependant, plusieurs auteurs (Chen et Gregory, 2009; Fan et Chen, 2001; Fantuzzo et al., 2000; Poncelet et Francis, 2010) s'entendent sur quatre indicateurs observables et quantifiables constitutifs du concept, comme 1) la

présence des parents aux activités organisées par l'école; 2) les rencontres avec les enseignants; 3) la supervision des travaux scolaires réalisés au domicile familial et 4) la communication parents-enfant axée sur les projets scolaires. Comment l'implication parentale est-elle mesurée ? La section suivante aborde les indicateurs quantifiables et observables de l'implication parentale.

2.2.2.1 L'implication parentale : une opérationnalisation complexe.

Si, sur le plan du modèle de référence, il y a un certain consensus entre les chercheurs, le nombre de dimensions retenues fluctue d'une étude à l'autre tant au niveau international (Chen et Gregory, 2010; Fantuzzo et al, 2013; Fan, Williams et Wolters, 2012; Grenn, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; McNeal Jr., 2012; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald et Spinath, 2013) que national (Bérubé, Poulin et Fortin, 2007; Deslandes et al., 1996; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997; Deslandes, 2001; DeBlois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008; Kanouté et Calvet, 2008; Larivée, 2011).

En ce qui concerne la déclinaison du concept de l'implication parentale, la littérature fait état d'une multitude des modèles. Ainsi la synthèse des méta-analyses⁷ portant sur l'implication parentale, relève neuf dimensions qui reviennent, dans les différentes recherches pour construire la variable de l'implication parentale (tableau 2.3).

La lecture du tableau permet de voir que les dimensions les plus utilisées par les chercheurs sont : communication parent-enfant, support de parent dans les apprentissages à la maison, la participation et présence parentale à des activités à l'école et les attentes et aspirations parentales en matière d'éducation.

⁷ L'article 1 présenté dans le chapitre 4 explique plus en détails ces multiples dimensions qui servent à définir l'implication parentale.

Tableau 2.3

Les dimensions et les définitions de l'implication parentale

<i>Dimension de l'implication parentale</i>	<i>Description de la dimension</i>	<i>Décompte du code</i>
Communication parent-enfant au sujet de l'école	Les parents et l'enfant discutent de l'école (projet, devoir)	10
Vérification des devoirs	Les parents vérifient si l'enfant fait ses devoirs	5
Supervision des devoirs	Les parents supervisent les devoirs de leurs enfants	5
Participation et présence parentale à des activités à l'école	La participation des parents aux activités à l'école et dans des instances organisationnelles (comité de parents, CÉ).	9
Attentes et aspirations en matière d'éducation	Le niveau des attentes et des aspirations des parents par rapport au niveau maximum d'études de leurs enfants	8
Lire avec les enfants	La fréquence et la régularité de la lecture du parent avec son enfant	6
Communication avec l'école	La fréquence et la régularité des contacts entre le parent et l'école	4
Style parental	Les parents orientent leurs attitudes vers le soutien (affection, contrôle, sensibilité)	5
Attitudes parentales envers l'éducation	Les parents communiquent à leurs enfants leurs attentes en matière de scolarisation, ils discutent aussi de stratégies d'apprentissage	2
Supervision à la maison	Les parents formulent des règles pour regarder la télévision, pour faire les devoirs, etc.	2

De même, une autre problématique est rencontrée à la suite de la lecture de plusieurs écrits scientifiques quant à l'appellation des dimensions. Ces écrits démontrent une variabilité dans les noms des dimensions utilisées pour opérationnaliser le concept de l'implication parentale. À titre d'exemple, la dimension 4 selon Epstein (2009) est désignée sous le titre *les apprentissages à la maison* alors que pour Fantuzzo et al., (2013) elle est désignée comme *implication à la maison*, et pour Kanouté et Calvet (2008), *le suivi scolaire*. Bref, comme le soulignent aussi Boulanger et al., (2011b) : « il existe une multitude de typologies de l'implication scolaire des parents, où la participation est inscrite dans des formes multiples et souvent peu apparentées au modèle auquel les auteurs font référence » (p.78). Un autre élément de confusion dans l'opérationnalisation du concept est la déclinaison de chaque dimension. En effet, les dimensions sont généralement circonscrites autour de deux axes : des « activités » et des « attitudes parentales » qui sont mobilisées principalement dans deux environnements : l'école et la famille. Par ailleurs, c'est la description de ces activités et attitudes qui ne semble pas constante d'un auteur à l'autre. Ce

constat rejoint la préoccupation de Larivée (2011), lequel souligne avec justesse « la nécessité de mieux définir l'implication parentale car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples » (p.7) sur le plan des retombées pour les communautés des chercheurs et des praticiens.

Bien que la littérature souligne quelques éléments constitutifs dans la définition du concept, elle présente des lacunes, que ce soit sur les plans méthodologique ou théorique. Ainsi, selon Poncelet et Francis (2010), il semble y avoir des difficultés expérimentales à mesurer réellement l'effet de l'implication parentale, puisque c'est un concept multidimensionnel, et le manque d'uniformité des aspects étudiés serait à l'origine de la complexité de la mesure.

En outre, il y a un manque de cohérence dans la terminologie et la définition de l'implication parentale (Poncelet et Francis, 2010; Smith et al., 2011). Par exemple, les termes participation de la famille, participation des parents, partenariats école-famille et engagement parental sont souvent utilisés de façon interchangeable dans la littérature. Le concept ne semble pas être l'objet d'une définition largement reconnue par le milieu de la recherche, ce qui constitue « un biais important inhérent aux recherches s'intéressant à la façon dont les parents s'investissent dans l'éducation de leur enfant » (p.9) (Poncelet et Francis, 2010).

En conclusion, le flou conceptuel autour de l'implication parentale impose de s'accorder sur une définition rigoureuse du concept et sur une opérationnalisation plus systématique de celui-ci, en se basant sur une terminologie qui reflète plus fidèlement l'implication parentale dans le contexte de l'école primaire. En s'appuyant sur les modèles théoriques et empiriques présentés précédemment, nous proposons une définition de l'implication parentale à partir des modèles d'Epstein (2009) et de Hower-Dempey, Walker et Sandler, (2005). L'intégration de ces modèles permet de trouver un consensus parmi les dimensions les plus utilisées par les scientifiques. La prochaine section propose la définition du concept de l'implication parentale qui sera utilisée dans le cadre de cette étude.

2.2.2.2 L'implication parentale et la réussite scolaire : quel lien ?

Les assises théoriques utilisées par les chercheurs pour opérationnaliser le concept de l'implication parentale se basent souvent sur les modèles théoriques présentés plus haut. Les modèles théoriques de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) et le modèle de l'influence partagée d'Epstein peuvent être considérés comme des modèles de référence dans la définition et l'opérationnalisation de l'implication parentale, et ceci pour plusieurs raisons.

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) proposent un modèle qui précise le processus de la motivation de l'implication parentale. Comme mentionné plus haut, la décision des parents de s'impliquer dans la scolarisation de leurs enfants (niveau 1) est influencée par la compréhension du rôle parental et par le sentiment d'efficacité personnelle des parents pour aider les enfants à réussir à l'école. C'est notamment la compréhension du rôle parental et le sentiment d'efficacité personnelle qui semble guider les choix du parent dans son implication à l'école et à la maison. Plusieurs études ont souligné l'importance du rôle et du sentiment d'efficacité personnelle dans l'implication parentale (Deslandes 2012; Hower-Dempey et al., 2005 ; Tazouti et Jarlegan, 2010). Autrement dit, ce modèle permet de cerner le rôle du parent dans son implication.

Le modèle d'Epstein demeure le modèle de référence utilisée par de nombreux chercheurs et qui fait consensus globalement parmi les chercheurs (Deslandes 1996 ; Larivée, 2011; Hornby et Lafaele, 2011 ; Hower-Dempey et al., 2005; Jeynes, 2007) mais aussi qui résume le mieux les actions entreprises par les parents. En outre, ce modèle englobe la majorité des dimensions qui sont utilisées par des nombreux chercheurs pour étudier l'implication parentale (voir tableau 2.3). De plus, la définition de l'implication parentale selon Fantuzzo et al., (2000) souligne que l'implication parentale est l'engagement proactif des parents dans plusieurs activités, et les comportements qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage des enfants orientent la définition du construit selon deux axes principaux : activité et comportement. Ainsi les dimensions qui composent l'implication parentale devraient refléter davantage le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : l'école et la maison (Deslandes, 1996; Epstein, 2009; Fantuzzo, 2013 ; Hoover–Dempsey et al., 1997, 2005; Hower-Dempey et

al., 2005). Les dimensions de l'implication parentale présentées dans la figure 2.3 reflètent le rôle des parents, les activités parentales et les relations interpersonnelles dans les deux environnements : école-famille.

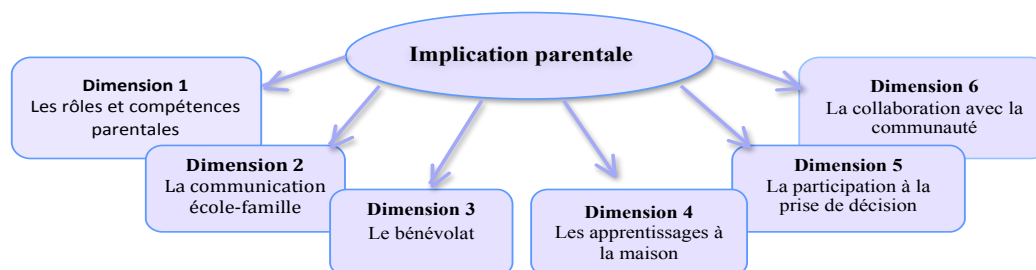


Figure 2.3. Les dimensions de l'implication parentale

Il est possible que ces dimensions puissent faire un consensus parmi les chercheurs puisqu'elles regroupent aussi la majorité des dimensions utilisées par les chercheurs actuellement (voir tableau 2.3). Dans le cadre de cette recherche, ce sont ces six dimensions qui seront utilisées pour mesurer l'implication parentale.

Les six dimensions de l'implication parentale, leur définition et leur relation avec la réussite scolaire sont présentées à la lumière des études empiriques (Chen et Gregory, 2010; Fan et al., 2012; Fantuzzo et al., 2000; Grenn et al., 2007; McNeal Jr., 2012; Kohl et al., 2000; Karbach et al., 2013).

Dimension 1 : Le rôle du parent et les compétences des parents.

Cette dimension d'implication fait référence à la responsabilité parentale vis-à-vis de l'éducation de l'enfant ainsi qu'au sentiment d'efficacité personnel des parents (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Elle renvoie ainsi à la perception que le parent a de lui-même. Les recherches montrent que l'implication des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants varie en fonction de la compréhension que le parent a de son rôle parental, de son sentiment et de sa connaissance de sa compétence parentale (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 1992; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). De plus, ces indicateurs influencent positivement la réussite scolaire. Cette dimension influence aussi les autres

dimensions d'implication des parents telle que l'implication parentale envers les apprentissages à la maison (Deslandes et al., 2008; Hoover-Dempsey et al., 1992).

Dimension 2 : La communication entre l'école et la famille.

Cette dimension se définit par les voies de communication qui relient les écoles, les familles et les élèves en ce qui concerne les programmes scolaires et les progrès réalisés par les élèves (Epstein, 2009). Parmi ces pratiques, il y a les rencontres avec les parents, les rencontres de remise des bulletins parents/élèves/enseignants, les envois réguliers des avis, appels téléphoniques, etc. Plusieurs chercheurs soulignent des effets positifs de la communication régulière É-F-C sur la réussite scolaire des élèves (Fantuzzo et al., 2004; McDonall et al., 2012). D'ailleurs, cette dimension est influencée par les attentes et les aspirations parentales (El Nokali et al., 2010), mais aussi par le niveau d'éducation des parents; plus les parents sont scolarisés, plus les contacts avec les enseignants sont fréquents. Cependant, les conclusions de Fan et Williams (2010) sont plus nuancées puisqu'ils constatent que ce sont plutôt les parents dont les enfants connaissent des difficultés qui vont le plus souvent voir l'enseignant. Par contre, Jeynes (2007) estime que la communication familiale au sujet de l'école n'a pas autant d'impact que les attentes ou le style parental.

Dimension 3 : Le bénévolat.

Cette dimension désigne différentes formes de participation des parents dans le milieu scolaire afin d'appuyer les objectifs de l'école et l'apprentissage des enfants (Epstein, 2009). Ces pratiques font référence aux programmes de bénévolat à l'école et en classe pour aider le personnel enseignant. Selon Fan et Williams (2010), le bénévolat est un type d'implication parentale qui a un effet positif, mais qui n'est pas fortement corrélé avec la réussite ou le progrès scolaire des élèves. De plus, les études qui prennent en considération cette dimension ne sont pas très nombreuses. D'ailleurs, les constats de Larivée (2011) précisent que cette activité n'est pas privilégiée par les parents, soit parce que ceux-ci manquent du temps ou parce qu'ils manquent d'intérêt.

Dimension 4 : L'apprentissage à la maison.

Cette dimension se définit non seulement par l'aide aux devoirs, mais aussi par des activités parentales dont le but est d'encourager, d'écouter, de féliciter et de discuter avec l'enfant (Epstein, 2009). Des exemples de ces pratiques sont : surveiller le travail scolaire à la maison et en discuter; aider les élèves à améliorer leurs compétences; adopter un horaire régulier pour les devoirs, etc. L'aide aux devoirs peut servir d'outil pédagogique en favorisant la réussite chez l'enfant (Cooper et al., 2000; Callahan, Rademacher et Hildreth, 1998), car elle est associée à des habitudes de travail efficaces et au développement de l'autorégulation, caractéristiques qui, selon Tazouti et Jarlegan (2010), sont nécessaires pour amener les élèves à se responsabiliser dans leurs apprentissages. De plus, d'autres études rapportent que l'aide aux devoirs peut faciliter la communication entre les parents et les enfants (Hoover-Dempsey et al., 2001) et/ou entre les parents et les enseignants (Epstein et Van Voorhis, 2001). Par contre, d'autres soulignent l'effet négatif de l'aide aux devoirs sur l'apprentissage (Epstein, 1988; Jeynes, 2005, 2007), car elle peut générer des confusions qui peuvent être induites par les explications données par les parents (Cooper et al., 2000), ou des conflits entre les parents et les enfants (Levin et al., 1997). Par ailleurs, les attitudes des parents, comme encourager, écouter, féliciter et discuter avec l'enfant, favorisent le développement de compétences sociales et de capacités de résolution de problèmes (Smith et al, 2011; Hoover-Dempsey, Green, et Shepard, 2006). Finalement, d'autres recherches menées sur l'impact de la communication parent-enfant (Deblois et al., 2008 ; Deslandes et Lafortune 2001 ; Fan et Chen, 2001; Hong et Ho, 2005) ont constaté un effet positif indirect à long terme sur les aspirations et la réussite scolaire de l'enfant. Fantuzzo et al., (2004) constatent que l'effet de cette dimension d'implication sur la réussite scolaire est plus élevé que celui des autres dimensions. Au vu des aspects bénéfiques que soulignent la plupart des recherches, cette dimension demeure donc importante en lien avec la réussite scolaire.

Dimension 5 : La participation à la prise de décision.

Cette dimension désigne un processus d'implication des parents dans différentes structures organisationnelles de l'école (Epstein 2009). Elle comprend la participation des parents dans des associations parents-personnel enseignant, conseils consultatifs ou comités des

parents favorisant le leadership et la participation des parents. La participation et la présence des parents à l'école n'ont pas autant d'impacts que ce que l'on pourrait croire (Jeynes 2005), voire aucun impact apparent (Castro et al., 2015). Ainsi selon Nanhon et al., (2013), il semble que les parents s'impliquent davantage dans des activités concernant spécifiquement leur enfant plutôt que la collectivité. De même, Kanouté et Calvet (2008) constatent que les parents ont le sentiment que leur participation dans les structures comme les conseils d'établissement n'est que symbolique, car la prise en compte de leur avis n'est pas effective. De plus, au niveau théorique, on souligne souvent la pertinence de cette dimension dans la mesure de l'implication parentale, mais au niveau empirique, elle demeure peu étudiée. Enfin, sur le plan de l'opérationnalisation du construit, il semble y avoir des lacunes, cette dimension étant souvent mesurée avec qu'un ou deux items dans les entrevues.

Dimension 6 : La collaboration avec la communauté.

Cette dimension vise à cibler et à intégrer des ressources et des services communautaires afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et l'apprentissage des élèves (Epstein 1987/2009). Parmi ces pratiques se retrouvent : la participation des familles aux programmes et services communautaires en santé, culture, loisirs, et en soutien social, et l'intégration de services au moyen de partenariats entre l'école et des organisations. En ce qui a trait à la collaboration des parents avec la communauté, elle est peu étudiée par les recherches. Larivée (2012) constate « le quiproquo qui existe à l'égard de ce type d'implication » (p. 36), car les acteurs (parents, enseignants et directeurs) ont une conception mitigée de cette forme d'implication et il est « difficile d'établir le lien entre ce type d'implication et la réussite scolaire » (p. 36). Les difficultés sont peut-être reliées à la définition de cette dimension qui reste large, ce qui peut rendre difficile l'accès à toutes les variables qui la composent dans le cadre d'une recherche. En outre, comme pour la dimension 5, peu d'items sont mobilisés pour sa mesure.

En guise de conclusion.

Toutes les dimensions qui sont utilisées pour mesurer les indices sur la réussite scolaire ont un poids relatif et varient selon les études. En s'appuyant sur les modèles présentés par les

chercheurs et sur les résultats des recherches, certaines dimensions de l'implication parentale se démarquent davantage : 1) le rôle du parent et les compétences des parents, 2) la communication entre l'école et la famille et 3) l'apprentissage à la maison.

Globalement, on relève un consensus quant à l'existence d'une relation positive très forte entre implication parentale et réussite académique tant au niveau empirique (Hill et Tyson, 2009; Jeynes, 2003; Ma, Shen, Krenn, Hu et Yuan, 2015; Wilder, 2014) qu'au niveau des écrits gouvernementaux ou des organismes internationaux (OCDE, 2013, MELS, 2009). Presque toutes les composantes de l'implication parentale ont un impact positif sur la réussite, même si l'effet de chaque composante pris individuellement est plus faible que l'impact du tout (Jeynes, 2005). Toutefois, ce consensus doit être nuancé, car Fan et Chen 1999 estimaient qu'il y a encore beaucoup d'incohérence dans certaines recherches : cette incohérence est sans doute le produit, non de l'absence de lien, mais de la diversité des méthodes de mesure de l'implication parentale et de la réussite scolaire. Il est nécessaire, soulignent-ils, de poursuivre les recherches pour comprendre quelles composantes de l'implication parentale sont les plus importantes (Fan et Chen, 1999; Jeynes, 2003).

Enfin, les confusions d'ordre théorique et méthodologique issues des recherches portant sur l'implication parentale témoignent d'un besoin d'une meilleure opérationnalisation du concept. Plus particulièrement, il s'avère pertinent de spécifier quelles sont les dimensions de l'implication parentale qui peuvent affecter ou pas la réussite scolaire des élèves en contexte québécois, ce qui constitue d'ailleurs l'un des objectifs de cette recherche. De plus, dans le cadre de la relation école-famille, l'implication parentale ne constitue pas la seule composante importante et quantifiable. L'implication de l'enseignant constitue aussi une composante dont l'étude est nécessaire pour permettre d'explorer la relation entre les acteurs concernés. Cependant, si le concept de l'implication parentale est exploré largement par les chercheurs, l'implication de l'enseignant semble ne pas avoir la même attention de leur part. Comment l'implication des enseignants peut-elle être conceptualisée et mesurée? La section suivante permettra d'aborder sa conceptualisation et les études empiriques menées sur cette variable.

2.2.3 L'implication de l'enseignant : concept, contexte, dynamique

Si la relation É-F-C repose en partie sur l'implication des parents, elle est également tributaire de l'implication des enseignants. Les recherches se penchent sur l'implication des parents, mais pas sur celle des enseignants. Or, une relation entre deux partenaires se fait, précisément, à deux : elle ne peut pas reposer simplement sur un seul acteur. Comment se traduit l'implication de l'enseignant dans le cadre de la relation ? Quelles sont les actions que l'enseignant emploie pour solliciter l'implication des parents dans un contexte de transformation de l'institution scolaire et de la famille ? Quels sont les comportements des enseignants qui visent à promouvoir l'implication parentale à la maison et à l'école ?

Dans le cadre des réformes curriculaires, le simple fait de reformuler des programmes selon une logique de compétences ne suffit pas à modifier les pratiques (Legendre, 2008). La portée des programmes par compétences dépend largement de la manière dont ils seront interprétés et mis en œuvre; ces interprétations et mises en œuvre supposent à leur tour une transformation relativement importante du rôle des enseignants, mais aussi des autres acteurs du système éducatif, et des tâches qu'ils seront respectivement appelés à exercer (Legendre, 2008).

En effet, le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, composé de douze compétences (MEQ, 2001), permet de définir le rôle de l'enseignant en matière de collaboration É-F-C. La neuvième compétence est explicite en matière de collaboration avec les parents. Elle prescrit que l'enseignant doit « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (p. 153). Plus spécifiquement, une des composantes de cette compétence traduit les responsabilités assignées à l'enseignant en mentionnant que l'enseignant doit être en mesure de « faire participer les parents et les informer » (p. 153). Son rôle est de faire participer les parents et de les informer au sujet de la réussite de l'élève et de la vie à l'école. D'ailleurs, depuis 1999, Perrenoud propose dix grandes familles de compétences cruciales dans le métier d'enseignant. Ainsi dans ce référentiel, c'est la septième famille qui prescrit le rôle de l'enseignant en matière de collaboration avec les parents : informer et impliquer les parents. De plus, la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP, 2001) stipule qu'il est de la responsabilité de l'école d'informer les parents

sur la performance académique et la conduite de leur enfant, et de solliciter leur participation à la scolarité de leur enfant. Or, comment l'institution scolaire répond-elle aux besoins des familles en matière d'information, de besoin et de soutien ? Est-ce que l'enseignant met en place des pratiques, des actions axées sur la collaboration É-F-C ?

En effet, l'école comme institution détient une responsabilité importante dans l'implication des parents : c'est elle qui contrôle les offres et les possibilités d'implication des parents (Epstein et Dauber, 1991; Larivée, 2011). Halsey (2005) constate que des efforts institutionnels ont le potentiel de promouvoir des relations constructives entre les parents et les enseignants. Or, souvent, les initiatives du personnel de l'institution n'assurent pas le développement d'un partenariat fort entre les familles et les écoles. Les efforts institutionnels se cantonnent souvent à une invitation, à une conversation, plutôt que de constituer des efforts réels pour susciter la collaboration (Snow, 1999). En conséquence, les chercheurs suggèrent de mettre l'accent sur les formes et les fréquences des invitations aux parents par les enseignants, car cette démarche influence significativement l'implication parentale et la réussite des enfants (Seitsinger, Felner, Brand et Burns, 2008). Ceci rejoint le constat de Deslandes et Bertrand (2004) selon lequel plus les enseignants invitent les parents à s'impliquer, plus ceux-ci s'engagent dans des activités, soit à la maison, soit à l'école.

D'autres études (Epstein, 1991; Epstein et Sheldon, 2002; Miedel et Reynolds, 1999) ont constaté qu'une communication ouverte (confiance, respect, partage de responsabilité et des savoirs, etc.) entre parents et enseignants influence positivement la réussite scolaire. Par contre, De Planty, Coulter-Kern et Duchane (2007) constatent que cela est peu présent dans les pratiques courantes. Par ailleurs, les études montrent que beaucoup de parents, tous milieux confondus, veulent s'impliquer, mais ne sont pas encouragés ou ne rencontrent pas d'ouverture de la part du personnel scolaire en ce sens. Ainsi, Epstein (1987) a rapporté qu'un grand nombre de parents sont exclus des formes les plus communes de communication avec l'école de leur enfant. Près de 95 % des enseignants qui ont été interviewés dans le cadre de cette étude ont dit qu'il existe une divergence entre leur expérience et celle des parents. De même, la distance entre l'école et les familles a été souligné plus récemment par Larivée (2012) qui constatait que l'école « ne souhaite pas

qu'une majorité de parents s'impliquent dans des activités à l'école, à l'exception de celles officielles (assemblée annuelle, remise des bulletins, spectacle, etc.) » (p. 45).

Les chercheurs abordent souvent l'implication des enseignants dans la relation école-famille-communauté à partir des obstacles qui entravent cette relation. Les attentes, le faible sentiment d'efficacité de certains enseignants sont vus comme des obstacles dans la relation É-F-C (Epstein et Dauber, 1991 ; Hoover-Dempsey et al., 1992;). Or, quand ces attentes et le sentiment personnel d'efficacité sont davantage positifs, la relation entre les parents et les enseignants peut elle aussi être positive. D'autres chercheurs, DePlanty, Coulter-Kern et Duchane (2007) constatent que les enseignants reconnaissent l'importance de l'implication parentale, mais que leur perception est souvent à l'effet que les parents ne s'impliquent pas. Epstein et Dauber (1991) ont rapporté que les enseignants qui croient partager les mêmes attentes que des parents en matière de participation et d'engagement dans la relation É-F-C assurent davantage de contacts avec les parents et mettent plus d'activités en place pour impliquer des familles.

Par ailleurs, Christenson et Sheridan (2001) suggèrent, dans une perspective de relations É-F-C collaboratives, de mettre l'accent sur quatre aspects : une approche qui accorde de l'importance aux rôles des acteurs-clés; des attitudes positives manifestées à l'égard des uns et des autres; une atmosphère accueillante et respectueuse; des sollicitations qui se renforcent à travers des activités facilitantes. De plus, Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010) ont proposé un modèle de promotion de la participation qui s'applique tant aux parents qu'aux enseignants. Les auteurs soulignent notamment l'importance du sentiment de compétence des enseignants à travailler de façon collaborative avec les familles, des invitations provenant de l'enseignant, de ses demandes explicites et du soutien offert.

L'école, par le biais de l'enseignant, demeure un puissant levier pour l'implication des parents, et donc dans le développement d'une relation de collaboration entre ces deux acteurs. Si les études qui définissent l'implication parentale sont nombreuses, les études qui définissent l'implication des enseignants se font plus rares. Comment peut-on définir l'implication de l'enseignant dans le cadre de la relation É-F-C ?

Dans tous les écrits officiels (MEQ, 2001; LIP 2001), les attentes formulées ne se limitent pas seulement à informer les parents sur la réussite de l'élève, mais précisent aussi comment faire participer et informer le parent sur les aspects de la vie des enfants à l'école. En s'inspirant des prescriptions des documents officiels (MEQ, 2001; LIP 2001) et des écrits scientifiques (Epstein, 1987; Christenson et Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010; DePlanty, Coulter-Kern et Duchane, 2007), il est possible de cerner l'implication de l'enseignant dans le cadre de la relation école-famille-communauté. De fait, il apparaît, à travers ces directives officielles et ces analyses, que collaborer avec les parents nécessite de les informer sur le programme d'étude de l'année ou d'une étape scolaire en fournissant des points de repère accessibles et structurés, de leur expliquer les attentes liées au travail à la maison et de préciser comment ils peuvent soutenir leur enfant.

Cette collaboration nécessite également d'expliquer aux parents le code de vie de la classe et de l'école tout en sollicitant leur coopération pour le renforcer auprès de l'élève. Faire participer les parents nécessite de diversifier les moyens de communication avec ceux-ci (Dumoulin et al., 2013 ; Karsenti et al., 2002) , de les solliciter et de les motiver pour qu'ils s'engagent, certes auprès du conseil d'établissement, mais aussi, par le biais du bénévolat, dans la classe, pour l'accompagnement des élèves lors de sorties ou d'activités éducatives, culturelles ou sportives. Cela exige enfin de solliciter les compétences des parents en faisant valoir et reconnaître la contribution qu'ils apportent à la réalisation des projets éducatifs. Mais choisir de mobiliser ces leviers suppose d'avoir une vision claire des résultats attendus, et renvoie donc aux attentes des enseignants.

Choisir d'impliquer les parents, acteurs externes à l'institution scolaire, à travers ces outils suppose également d'avoir confiance en soi par rapport aux parents et par rapport à soi-même : cela renvoie au sentiment d'efficacité personnelle (Hoover-Dempsey et al., 2005). De fait, l'implication de l'enseignant peut être définie à partir des caractéristiques suivantes : sentiment d'efficacité personnelle, attentes des enseignants, leurs représentations et les moyens de communication que ceux-ci mettent en place pour motiver les parents à participer au suivi scolaire des enfants.

En conclusion, en s'appuyant sur ces lectures, nous définissons l'implication de l'enseignant comme un engagement proactif de leur part à travers plusieurs activités et

comportements qui visent à promouvoir l'implication parentale auprès des enfants à l'école et à la maison. De plus, en s'inspirant de la définition de la collaboration – qui constitue une démarche conjointe entre partenaires, un but commun et des activités décidées conjointement, les partenaires ou les collaborateurs montrant une ouverture réciproque envers les expériences et les savoirs respectifs, une confiance mutuelle (Leonard et Leonard, 2001; Schrage, 1995) –, l'implication des enseignants est opérationnalisée, dans cette thèse, à partir des composantes suivantes : le rôle de l'enseignant, les activités sollicitant l'implication des parents et les relations avec ceux-ci. Dès lors, l'implication de l'enseignant pour les fins de cette recherche est opérationnalisée à partir de six dimensions qui reflètent davantage le rôle de l'enseignant, les actions entreprises et les relations afin d'impliquer le parent dans le suivi scolaire de son enfant à la maison et à l'école. Voici les définitions que nous proposons pour les six dimensions de l'implication de l'enseignant dans la relation É-F-C en s'appuyant sur les modèles de Epstein 1987/2009 et de Hoover-Dempsey et al., (2005).

Dimension 1 : Le rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant. Cette dimension de l'implication fait référence à la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis de l'éducation de l'élève. Nous l'avons vu, les acteurs politiques comme les chercheurs soulignent de plus en plus l'importance de susciter l'implication des parents dans le cadre de l'éducation de leur enfant. Pour s'acquitter de ces responsabilités et assumer son rôle, y compris pour impliquer les parents, l'enseignant mobilise les outils dont il dispose, et le fera notamment en fonction de son sentiment de compétence personnelle (Hoover-Dempsey et al., 2005). Ce sentiment renvoie à la perception que l'enseignant a de lui-même.

Dimension 2 : La communication entre l'école et la famille. Elle se définit par des pratiques de communication de la part de l'enseignant qui relient les écoles, les familles et les élèves sur les programmes scolaires et les progrès réalisés par les élèves (Epstein 1987/2009). Ces voies de communication renvoient aux rencontres au début de l'année, des rencontres selon les besoins des parents, des rencontres de remise des bulletins parents/élèves/enseignants, à l'envoi régulier de bilans sur les apprentissages et le comportement de l'enfant, aux appels téléphoniques, à la signature des documents (examens, devoirs, projets), etc.

Dimension 3 : Le bénévolat. Cette dimension désigne des formes de pratique de l'enseignant pour solliciter la participation des parents dans les activités de l'école afin d'appuyer le projet éducatif et l'apprentissage des enfants (Epstein 1987/2009). Ces pratiques se rapportent aux diverses sollicitations de l'enseignant pour bénéficier de l'expertise des parents afin de participer de diverses façons aux activités de l'école et de la classe de son enfant. À titre d'exemple, l'enseignant peut solliciter l'aide des parents (comme accompagnateurs) dans les activités extrascolaires ou scolaires et peut solliciter l'expertise des parents à travers des présentations dans la classe de son enfant.

Dimension 4 : L'apprentissage à la maison. Cette dimension se définit autour des pratiques de la part de l'enseignant afin de solliciter l'implication des parents par rapport à tout ce qu'ils peuvent faire à la maison pour soutenir l'apprentissage de leur enfant et sa réussite (Epstein, 1987/2009). Cela concerne l'aide aux devoirs à fournir aux enfants, mais aussi des consignes plus explicites sur la manière d'aider l'enfant par rapport aux différentes matières et aussi d'encourager, d'écouter, de féliciter et de discuter avec l'enfant. Ces pratiques se définissent notamment par le fait de demander aux parents de vérifier le travail scolaire à la maison, d'informer les parents des différentes techniques pour améliorer les compétences des élèves en écriture, lecture et mathématique, de préparer des boîtes à outils qui expliquent et explicitent les attentes en matière de devoirs et de comportements en classe.

Dimension 5 : La participation à la prise de décision. Cette dimension se définit comme un processus de partenariat, de partage de vision et d'actions concrètes visant des objectifs communs entre les enseignant et les parents (Epstein 1987/2009). Elle sous-entend des pratiques de l'enseignant visant à favoriser l'implication des parents dans différentes structures formelles de l'école et de la classe tel que les comités de parents, le conseil d'établissement (CÉ), etc. Autrement dit, l'enseignant sollicite le point de vue des parents dans l'élaboration des politiques et la prise de décisions à l'école. Cette dimension se distingue de la dimension du bénévolat par son statut formel dans l'institution scolaire et dans la loi sur l'instruction publique.

Dimension 6 : La collaboration avec la communauté. Cette dimension désigne les informations et les actions entreprises par l'enseignant pour informer les parents, mais

réfère aussi à la collaboration avec des organismes communautaires ou d'autres partenaires pour soutenir les objectifs d'apprentissage (Epstein 1987/2009). Cette dimension vise à cibler et à intégrer des ressources et des services communautaires afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et l'apprentissage des élèves.

En somme, le concept de l'implication de l'enseignant est construit à partir du rôle de l'enseignant, des activités et des relations interpersonnelles; il permet d'analyser les multiples facettes de cette implication. La déclinaison du concept en six dimensions, comme pour l'implication parentale, permet de voir si les acteurs ont une vision comparable de leur implication. De plus, cette opérationnalisation du concept permet d'analyser plus finement la relation entre les acteurs quant à leurs objectifs communs ou non, aux activités décidées conjointement ou non, à l'ouverture réciproque ou non envers les expériences et les savoirs respectifs. En ce qui concerne l'objectif tel qu'il ressort des discours des scientifiques et des décideurs politiques, l'implication des parents et des enseignants constitue un levier de la réussite scolaire. La section suivante définit brièvement ce concept dans contexte de l'école québécoise.

2.2.4 La réussite scolaire, un concept polysémique

Le Gouvernement du Québec (2006) articule sa mission en matière d'éducation autour de trois axes principaux : instruire, socialiser et qualifier. L'ensemble de ces trois objectifs renvoie à la réussite éducative, qui inclut la réussite scolaire.

L'implication de l'État traduit la réelle dimension politique de la réussite scolaire, mais elle est aussi profondément ancrée dans l'histoire, la culture et l'économie d'une société. Certes, la réussite scolaire est un construit social (Lapointe et Sirois, 2011) qui ne cesse de gagner en complexité vu la diversification sociale des apprenants et les exigences sociales et économiques de la société (Laferrière et al., 2011). Une définition de la réussite scolaire complexe et difficile à opérationnaliser en effet, mais qui fait écho à la mission de l'école québécoise en précisant les trois composantes suivantes, est proposée par Laferrière et al., (2011):

Sur le plan de l’instruction, la réussite réfère à l’acquisition des habiletés et compétences nécessaires pour assurer le développement cognitif et la maîtrise des savoirs; sur celui de la socialisation, elle s’exprime par la capacité à établir et à entretenir des relations sociales, à s’adapter et à s’intégrer à la vie en société, à exercer une citoyenneté responsable; enfin, sur celui de la qualification, elle se manifeste par l’obtention, à la fin d’un parcours scolaire, d’une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur (p.1).

En 2004, Déniger apporte une définition scientifique de la réussite scolaire qui serait la conjugaison de deux composantes : l’atteinte d’objectifs d’apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l’élève, et l’obtention d’un diplôme. Potvin (2010) considère comme indicateurs de réussite scolaire les résultats scolaires et l’obtention d’une reconnaissance des acquis (diplôme, certificat, attestation d’études). Selon le Conseil Supérieur de l’Éducation (2010), la réussite scolaire correspond à l’obtention du diplôme.

Plusieurs auteurs (Laferrière et al., 2011; Potvin, 2010; Lapointe et Sirois, 2011), soulignent que la réussite scolaire semble un construit polysémique, et que sa définition ne fait pas consensus parmi les scientifiques, ni au niveau théorique, ni au niveau empirique dans sa mesure. Par ailleurs, une analyse portant sur plusieurs méta-analyses (Castro et al., 2015; Jeynes, 2012 ; Kim et Hill, 2015 ; Patall, Cooper et Robinson, 2008 ; Sirin, 2005 ; White, 1982) montre que les mesures de la réussite scolaire ne sont pas uniformisées ; il apparaît que les outils de mesure varient parfois sensiblement d’un auteur à l’autre. Cependant, les moyens de mesure les plus utilisés par les chercheurs sont des tests standardisés, le bulletin, les évaluations de l’enseignant, des tests basés sur le programme, des indices des attitudes et des comportements académiques, etc.

Cependant, plusieurs recherches opérationnalisent le concept en partant des définitions de Potvin (2010), de Déniger (2004) ou encore du Conseil Supérieur de l’Éducation (2010), qui soulignent que la réussite scolaire peut être mesurée à partir des résultats scolaires du bulletin de fin d’année scolaire. La composante la plus utilisée dans les recherches (Deslandes et al., 1996; Deslandes et Cloutier, 2005) est celle de la qualification, qui se manifeste par l’obtention d’un diplôme. Le recours au bulletin comme une mesure de la réussite scolaire, bien qu’il soit un peu réducteur, se justifie par le fait qu’il incarne le

regard posé par l'institution scolaire sur le cheminement de l'enfant. De surcroît, nombre de recherches emploient le bulletin scolaire comme une mesure de la réussite scolaire (Castro et al., 2015; Erion, 2006; Jeynes 2005; Kim et Hill, 2015). Cette approche présente un avantage important, soit de proposer un outil de mesure opérationnel et unique, utilisé dans toutes les écoles en contexte québécois.

En somme, comme mentionné plus haut, la définition de la réussite scolaire demeure complexe et anime un débat épineux parmi les scientifiques. Ces derniers ne s'entendent pas ni sur la définition théorique ni sur la manière de mesurer le construit de la réussite scolaire. Certes, mesurer la réussite scolaire à partir du bulletin peut paraître simpliste, mais le constat est qu'actuellement, il n'y a pas une mesure du construit qui peut faire consensus dans le milieu de la recherche. De plus, dans le cadre de cette recherche, on l'a vu, il s'agit d'étudier la relation É-F-C, et ses impacts sur la réussite scolaire. De fait, l'objet n'est pas la définition de la réussite scolaire, mais l'impact de cette relation É-F-C sur la réussite de l'enfant. Autrement dit, la réussite est ici une variable dépendante. En conséquence, dans cette recherche, les indicateurs de la réussite scolaire seront les résultats mesurés à partir du bulletin de la fin de l'année, tel qu'effectué par plusieurs chercheurs (Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes et Lafortune, 2001; Lee et Bowen, 2006; Sheldon et Epstein, 2005).

2.3 Synthèse intégrative

La collaboration ou le partenariat entre l'école, la famille et la communauté est de plus en plus préconisée. Un bon nombre de chercheurs (Adelman, 1994; Bouchard et al., 1996a, 1996b; Deslandes, 1996, 1999, 2006, 2010; Deslandes et Bertrand, 2001/2004; Deslandes et Morin, 2002; Epstein, 1992, 2009; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Kalubi et Lesieux, 2006; Kanouté, 2007; Larivée et al., 2006; Normandeau et Nadon, 2000) ont travaillé sur le sujet et leurs résultats soulignent les effets positifs de cette collaboration sur la réussite scolaire.

Cependant, comme souligné dans le cadre conceptuel, les chercheurs ne semblent pas avoir une définition constante du concept de l'implication parentale, ni de l'opérationnalisation du concept. Par conséquent, à partir des recherches publiées, il est difficile de déduire quelles sont les formes de l'implication des parents et des enseignants qui favorisent la

réussite scolaire. Ces formes sont par ailleurs influencées par les caractéristiques de l'environnement familial qui changent continuellement, comme la situation socioéconomique de la famille (Aikens et Barbarin, 2008; Carneiro, Meghir, et Parey, 2013; Del Bono et al., 2013), les valeurs familiales et la culture, ou encore, les représentations ou les attentes des parents d'aujourd'hui sur la scolarisation de leurs enfants (Deslandes et Morin, 2002).

Les études qui prennent en considération l'ensemble de ces éléments semblent rares. La littérature révèle des tensions entre les perceptions, les actions et les rôles que les acteurs ont en lien avec leur implication réciproque et l'impact de celle-ci sur la réussite. Confronter les perceptions, les actions et les rôles de ces acteurs dans la relation É-F-C permettra de mieux comprendre la relation entre l'école et la famille.

Le modèle systémique de Bronfenbrenner permet de mieux comprendre les tensions qui existent entre les parents et les enseignants en les situant dans la relation école-famille-communauté et en proposant un modèle d'analyse systémique qui prend en considération la globalité des interrelations et du contexte de fonctionnement de tous les acteurs. En faisant appel au modèle de Bronfenbrenner et d'Epstein, et en considérant les conclusions des recherches théoriques et empiriques qui ont examiné la relation école-famille-communauté, un modèle intégrateur est présenté afin de mieux cerner la complexité de cette relation et de son impact sur la réussite.

À la gauche de la figure 2.4 se trouve l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants à la fin du primaire, mesurée en termes de rôle de parent (la perception des parents sur leur rôle et leur compétence), des activités parentales (aide au devoir, bénévolat à l'école) et des relations interpersonnelles (la communication parents-enfants, la communication parents-enseignants, etc.).

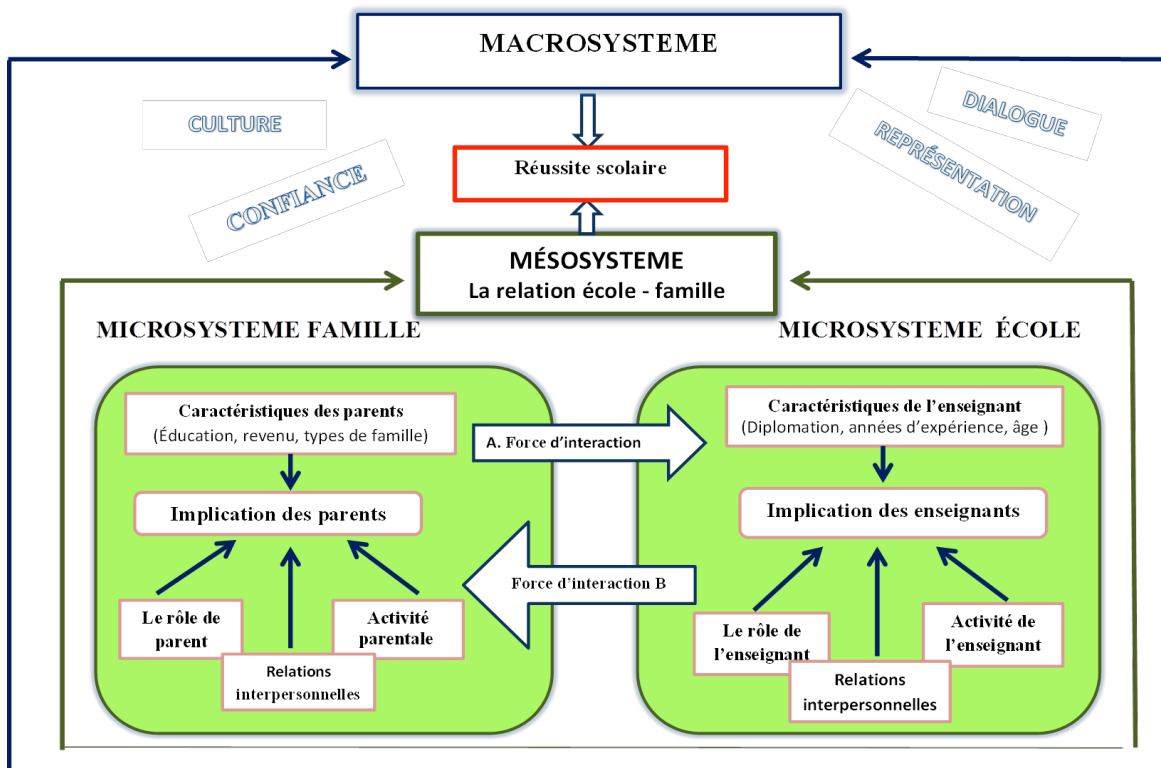


Figure 2.4. Application du modèle systémique de Bronfenbrenner à la relation école-famille.

Les formes d'implication parentale peuvent être influencées par des variables familiales tels que la scolarité ou le revenu des parents. À la droite de la figure 4 se trouve l'implication des enseignants mesurée en termes de rôle de l'enseignant (la perception sur l'implication parentale, la perception sur leur sentiment de compétence personnelle), des activités (les invitations faites au parent, etc.) et des relations interpersonnelles (la communication parents-enseignants). Les formes de l'implication de l'enseignant sont influencées par les caractéristiques de l'enseignant (l'âge, le sexe, la diplomation et les années d'expérience) qui se trouvent au-dessous. Les flèches A et B indiquent les forces de l'interaction entre ces deux microsystemes qui sont d'intensité différente. L'intensité de l'interaction entre ces deux microsystemes dépend des caractéristiques de la famille (revenu, scolarité, type de famille) et des caractéristiques de l'enseignant (l'âge, la diplomation et les années d'expérience). L'intensité de l'interaction entre ces deux microsystemes dépend aussi des formes d'implication qui sont privilégiées, soit par les parents, soit par les enseignants. La relation entre ces deux microsystemes s'inscrit dans le mésosystème, comme indiqué à la figure 4. De plus, l'interaction entre ces deux microsystemes est influencée par les attentes,

par les perceptions, par la culture des acteurs qui sont des composantes du macrosystème. C'est la forme de cette relation qui influence la réussite des élèves à la fin du primaire. La relation entre ces deux microsystèmes s'inscrit dans un processus dynamique.

En conclusion, la présentation de ce système intégrateur permet de situer l'objet de cette recherche. C'est en considérant l'importance de la relation école-famille-communauté dans la réussite scolaire que cette étude vise à examiner les formes de l'implication parentale et de l'enseignant, et leur impact sur la réussite scolaire. De même, les formes de l'implication des parents et des enseignants, et la nature de leur relation, sont influencées par les attentes, par les perceptions, par les raisons de l'implication de chaque partenaire, ce qui justifie la pertinence d'examiner les discours des acteurs sur ces éléments.

2.4 Les objectifs de la recherche

Les éléments théoriques et empiriques qui viennent d'être présentés permettent de préciser l'objet de cette recherche. Le présent projet de recherche, tente de répondre à la question suivante : Quelles sont les formes d'implication parentale en fonction des conditions socioéconomiques de la famille, et quelle est l'impact de l'implication parentale et celle de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire ? Dans cette optique, trois objectifs sont rattachés à chacun des articles de la présente recherche doctorale :

- 1- Examiner, de manière théorique, le lien entre les formes de l'implication des parents, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire.
- 2- Examiner de manière empirique, les formes de l'implication parentale, en fonction des conditions socio-écologiques de la famille et l'impact de l'implication parentale et de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire.
- 3- À partir des discours des parents et des enseignants, explorer a) les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir des discours des acteurs, et b) les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants.

Chapitre 3 : Méthodologie générale

Ce chapitre expose d'abord le devis mixte de recherche qui est privilégié pour répondre aux objectifs visés par cette étude. Ensuite, au niveau quantitatif et qualitatif, seront présentés les sites, les caractéristiques des sujets participants à la recherche et de leurs milieux, et la description des instruments utilisés pour effectuer la collecte des données. La procédure de collecte des données est précisée à la fin de cette section, puis le plan d'analyses qui permettra de répondre aux objectifs de la recherche.

3.1 Devis mixte de recherche

Cette étude repose sur un devis de recherche mixte avec triangulation, qui constitue une approche incorporant des composantes qualitatives et quantitatives, plus spécifiquement des techniques de collecte de données et d'analyses issues de ces méthodes (Fortin, 2010). Miles et Huberman (2009) suggèrent les avantages suivants pour justifier la combinaison de données qualitatives avec des données quantitatives: a) permettre la confirmation ou le recoupement des unes et des autres via la triangulation; b) approfondir ou développer l'analyse, pour fournir plus de détails, et c) initier de nouvelles façons de penser, en portant une attention particulière aux surprises et aux paradoxes, c'est-à-dire « faire tourner les idées dans tous les sens » pour donner une perspective renouvelée (p. 83). De plus, le devis mixte permet de tirer avantage des forces et des complémentarités de chacune des méthodes (Fortin, 2010). Le même auteur souligne que « le devis mixte se justifie par la nature exploratoire de la recherche, la complexité des phénomènes et les limites des méthodes de recherche » (p. 373). Cette recherche doctorale répond à ces critères. En partant de cette perspective, il est entendu que la recherche est exploratoire, car l'étude des formes d'implication des enseignants a été très peu développée; elle est complexe, à l'instar de la relation entre l'école et la famille et elle vise à mettre en évidence les limites de la méthodes de recherche.

Selon ce type de devis, les collectes de données sont qualitatives et quantitatives et elles se déroulent en parallèle (Briand et Larivière, 2014 ; Creswell, 2013 ; Teddlie et Tashakkori, 2009). Embrasser cette approche veut dire que « la comparaison des données permet de déterminer s'il y a une convergence, des différences ou une autre combinaison possible » (Fortin, 2010, p. 376). Selon le même auteur, dans cette méthode les données sont

analysées séparément et la discussion permet l'intégration des résultats issus des deux méthodes.

Les deux méthodes, qualitative et quantitative, sont ainsi présentées comme étant complémentaires et non opposées. La méthodologie mixte permet de conjuguer ces deux approches, afin d'enrichir les résultats de la recherche, en vue de mieux appréhender les formes d'implication des acteurs, soit les enseignants et les parents, ainsi que l'impact de ces formes sur la manifestation, ou non, d'une relation collaborative entre les acteurs. À l'instar de l'approche de Creswell et Clark (2007), la méthode mixte s'appuie sur un paradigme pragmatique qui met l'accent sur l'avancement des connaissances, et toutes les approches pertinentes doivent être utilisées pour collecter des informations détaillées. Johnson et Onwuegbuzie (2004) soulignent que les méthodes mixtes engendrent souvent des résultats de recherche supérieurs aux méthodes uniques, c'est-à-dire plus approfondis et riches, en permettant d'identifier des facteurs explicatifs, qui n'auraient pu être relevés à l'aide d'une seule méthode.

La recherche repose aussi sur la triangulation⁸ des résultats, c'est-à-dire que les sources des informations quantitatives et qualitatives sont combinées et croisées pour mieux cerner le lien entre les formes de l'implication parentale et celles des enseignants dans le contexte de la relation É-F, et l'impact de leur interaction sur la réussite scolaire. Le dispositif choisi s'appuie à la fois sur la triangulation des instruments de collectes de données (questionnaires, entrevues et bulletins) et sur la triangulation des participants (parents, enseignants et élèves) comme illustré dans le tableau 3.1. Ainsi, le tableau fait état de plusieurs outils utilisés pour obtenir des informations de différents acteurs. La triangulation des méthodes de collecte de données permet au chercheur d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié, en recueillant des données qui vont faire ressortir des perspectives diverses (Savoie-Zajc, 2004). Selon le même auteur, la triangulation des sources vise à « supporter l'objectivation du sens produit » (p. 146), en abordant plusieurs points de vue pendant la recherche.

⁸ Selon Miles et Huberman (2003), « la triangulation est censée confirmer un résultat en montrant que les mesures indépendantes qu'on en a faites vont dans le même sens, ou tout au moins ne le contredisent pas » (p. 480). Denzin (1978) a mis en évidence trois types: l'utilisation de sources de données différentes pour le temps, l'espace et les personnes. Berger et al. (2010) soulignent que la triangulation peut se décliner en triangulation méthodologique, triangulation des sources d'information et triangulation des participants.

Tableau 3.1

Triangulation des sources et des instruments de collecte de données

<i>Instruments</i>	<i>Sources</i>		
	Parents	Enseignants	Élèves
Questionnaire	+	+	+
Entrevue	+	+	
Bulletin		+	+

En somme, ce choix méthodologique convient à cette étude, car il permet d’avoir une vision plus complète et plus nuancée d’un phénomène complexe (Moss, 1996), comme celui de la relation entre la famille et l’école. Ainsi, la méthodologie mixte permet, dans le cadre de cette démarche doctorale, d’approfondir les connaissances concernant les formes de l’implication des parents et des enseignants mais aussi sur la nature et la qualité de la relation entre les parents et les enseignants afin de favoriser le soutien auprès des enfants dans leur réussite scolaire.

En conséquence du choix méthodologique, les sites, les caractéristiques des participants et les instruments sont exposés en deux temps, selon les approches quantitative et qualitative. De plus, cette organisation permet de bien situer les postures épistémologiques au niveau qualitatif et quantitatif. On présente d’abord les sites, les caractéristiques des participants et les instruments pour l’analyse quantitative, suivis par la présentation des sites, des caractéristiques des participants et les instruments pour l’approche qualitative.

3.2 Les sites, les participants et les instruments : approche quantitative

Dans cette section, sont présentés d’abord les sites donc les écoles qui ont participé à cette recherche. Puis suit la présentation de l’échantillon, composé par des enseignants titulaires au primaire et les parents dont l’enfant poursuit sa scolarisation à l’école primaire. À la fin, sont présentés les instruments de mesure quantitative pour les parents et les enseignants.

3.2.1 Les sites et les participants.

Pour la réalisation de cette recherche, dix écoles publiques et six écoles privées de la région de Québec ont été contactées⁹. Finalement, sept écoles ont accepté de participer, dont quatre écoles en enseignement public primaire et trois écoles en enseignement privé primaire. Les quatre écoles publiques de notre échantillon font partie de trois commissions scolaires (CS) différentes de la capitale nationale, Québec, dont une école provenant du milieu rural. Les trois écoles privées (B2, B3, B4) se trouvent aussi dans la région de la Capitale Nationale. Le tableau 3.2 dévoile les indices de milieu socioéconomique¹⁰ [IMSE], les indices du seuil de faible revenu [SFR] des écoles participantes ainsi que le type d'école, privé ou public. L'IMSE propose 10 rangs de défavorisassions : le rang 1 regroupe les écoles qui accueillent majoritairement des élèves provenant de milieux plus favorisés, tandis que le rang 10 rassemble les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés (MELS, 2015). Indice du seuil de faible revenu (SFR) propose 10 rangs de défavorisassions et correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu. Le SFR sert à estimer la proportion des familles dont les revenus peuvent être considérés comme faibles, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (MELS, 2015). La lecture du tableau 3.2, permet de constater que l'IMSE des écoles varie de 1 à 10 ($M=3,86$, $ÉT=3,42$) et de même l'indice de SFR des écoles varie de 1 à 9 ($M=3,71$ $ÉT=3,42$)

Tableau 3.2

Indices de milieu socio-économique [IMSE] des écoles participantes

<i>École</i>	<i>Type d'école</i>	<i>Indice de milieu socio-économique</i>	<i>Indice du seuil de faible revenu</i>
A1	Publique	6	9
B2	Privée	1	1
B3	Privée	1	1
B4	Privée	1	1
A5	Publique	1	1
A6	Publique	10	6
A7	Publique	7	7

⁹ La procédure est expliquée plus en détail à la sous-section 3.4

¹⁰ L'indice de milieu socioéconomique [IMSE] et l'indice du seuil de faible revenu (SFR) pour les écoles privées sont calculés arbitrairement en s'appuyant aux mêmes critères que pour les écoles publiques. Le MELS ne calcule pas ces indices pour les écoles privées, mais les considère comme issues du milieu favorisé.

Les participants : élèves, parents et enseignants.

Les élèves : Pour la réalisation de cette recherche, 239 enfants âgés entre six à douze ans ($M = 117,9$ mois, $ÉT = 20,22$) ont été recrutés. Comme l'illustre le tableau 3.3, l'échantillon est constitué autant de filles 50,2% ($n=120$), que de garçons 49,8% ($n=119$). Les élèves qui fréquentent l'école privée constituent plus de la moitié de notre échantillon 53,9% ($n=129$). L'échantillon est constitué par des élèves fréquentant l'école publique $n=110$ (46,1%) et des élèves fréquentant un établissement privé s'établit à 53,9% ($n=129$). Ces enfants proviennent de 46 classes, de la première à la sixième année du primaire ($M=2,07$; $ÉT=3,42$). Le tableau 3.3 montre la répartition des élèves selon les trois cycles de l'enseignement ; presque la moitié de l'échantillon 44% ($n=107$) est concentrée au deuxième cycle.

Tableau 3.3

Les caractéristiques des élèves

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sexe de l'enfant		
Fille	120	50,2
Garçon	119	49,8
Type d'école		
Publique	110	46,1
Privée	129	53,9
Cycle de l'enseignement		
1er cycle	58	24,3
2e cycle	105	44
3e cycle	76	31,7

Les parents : l'échantillon est composé des parents dont l'enfant fréquente le système public ou privé. Les caractéristiques liées à la famille ont été compilées à l'aide du questionnaire sociodémographique, décrit dans la section suivante. Suite à la lecture du tableau 3.4, nous constatons que la majorité des répondants est composée de la mère de l'enfant 80,8% ($n=196$) dont ($ÉT=0,39$) et l'âge moyen de celle-ci est compris entre 36-40 ans ($ÉT=0,97$). Ceci dit, la proportion des pères n'est pas négligeable pour autant car elle s'établit à 19,2% ($n= 46$). L'échantillon est composé de parents originaires du Québec 69,5% ($n=165$), les parents originaires d'Europe constituent 16,5% ($n=40$) de l'échantillon, et 14% ($n=34$) des parents sont d'origine autre (américaine, mexicaine, asiatique, africaine). La majorité des élèves sont issus de familles nucléaire, à 81,9 % ($M=1,25$; $ÉT=0,55$) et

seulement 18,6% (n=42) des familles sont monoparentales ou recomposées. En ce qui concerne le niveau d'études des parents, une forte proportion des mères détient un diplôme d'études universitaire du premier cycle 29,3% ($M=3,79$, $ET= 1,22$) ou un diplôme d'études collégiales 23%.

Tableau 3.4

Caractéristiques des parents répondants de l'analyse quantitative

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Statut du répondant		
Mère	193	80,8
Père	46	19,2
Pays d'origine du répondant		
Québec	165	69,5
Europe	40	16,7
Autre	34	14,2
Age du répondant		
Entre 20 à 25 ans	2	0,8
Entre 26 à 30 ans	2	0,8
Entre 31 à 35 ans	40	16,7
Entre 36 à 40 ans	99	41,4
Entre 41 à 45 ans	66	27,6
Plus de 45 ans	30	12,6
Structure de la famille		
Famille nucléaire	197	82,4
Famille monoparentale	28	11,7
Famille recomposée	14	5,9
Niveau d'étude de la mère		
Diplôme d'études primaires	4	1,7
Diplôme d'études secondaires	36	15,1
Diplôme d'études collégiales	55	23
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	70	29,3
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	55	23,0
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	19	7,9
Niveau d'étude du père		
Diplôme d'études primaires	12	5,0
Diplôme d'études secondaires	57	23,9
Diplôme d'études collégiales	50	20,9
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	51	21,3
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	42	17,6
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	27	11,3
Revenu familial brut		
Moins de 20 000 \$	1	0,4
Entre 20 000 à 40 000 \$	25	10,5
Entre 40 000 à 60 000 \$	21	8,7
Entre 60 000 à 80 000 \$	37	15,5
Entre 80 000 à 100 000 \$	37	15,5
Plus de 100 000\$	118	49,4

En ce qui concerne le niveau d'études pour le père ($M=3,58$, $ET=1,44$), l'échantillon est

composé autant de pères qui détiennent un diplôme collégial 20,9% (n=50) qu'un diplôme d'études universitaires du premier cycle 21,3% (n=51). Enfin, en ce qui concerne le revenu familial ($M=4,83$, $ET=1,4$), comme le montre le tableau 3.4, la moitié des élèves 49,4% (n=118) vivent dans les familles avec un revenu familial brut de 100 000\$ et plus par année, tandis que 10,9% (n=26) des familles vivent avec moins de 40 000 \$ par année.

Le personnel enseignant : le troisième échantillon est composé de 46 enseignants titulaires qui œuvrent dans des écoles privées ou publiques au niveau primaire ($M=1,54$, $ET=0,50$). Les caractéristiques des enseignants sont présentées dans le tableau 3.5.

Tableau 3.5

Caractéristiques des enseignants répondants de l'analyse quantitative

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Genre de l'enseignant		
Femme	38	82,6
Homme	8	17,4
Type d'école		
École publique	21	45,7
École privée	25	54,3
Cycle d'enseignement		
1er cycle	14	30,4
2e cycle	21	45,7
3e cycle	11	23,9
Pays d'origine de l'enseignant		
Québec	34	73,9
Europe	12	17,4
Expérience de l'enseignant		
Moins de 5 ans	2	4,4
Entre 5 à 10 ans	8	17,4
Entre 10 à 15 ans	8	17,4
Entre 15 à 20 ans	9	19,6
Plus de 20 ans	19	41,3
Niveau d'étude (terminé)		
Diplôme d'études universitaire 1e cycle	25	54,3
Diplôme d'études universitaire 2e cycle	12	26,1
Maitrise avec essai ou mémoire	8	17,4
Doctorat	1	2,2
Niveau d'étude (non terminé)		
Diplôme 2e cycle	4	8,7
Maitrise avec essai ou mémoire	2	4,3

L'échantillon est composé principalement de femmes 82,6% (n=38). La lecture du tableau 3.5 montre que les enseignants issus de l'école privée composent un peu plus de la moitié de notre échantillon avec 54,3% (n=25). De plus, l'échantillon est constitué par des

enseignants répartis dans les trois cycles du primaire ($M=1,93$, $ÉT=0,74$), dont la majorité 45,7% ($n=21$) enseignent au deuxième cycle, comme le montre le tableau 3.5. En ce qui concerne l'origine des enseignants ($M=2,52$, $ÉT=2,67$), la majorité est originaire du Québec 73,9% ($n=34$). Les enseignants sont âgés, en moyenne, de plus de 45 ans à 50% ($n=23$) ($M=4,65$, $ÉT=1,53$) et 41% ($n=19$) des enseignants détiennent plus de 20 ans d'expérience en enseignement ($M=4,73$, $ÉT=1,34$). La totalité des enseignants ($n=46$) a complété des études universitaires de premier cycle. Parmi ceux-ci, 26,1% ($n=12$) ont obtenu un diplôme de deuxième cycle (DESS), ou encore 17,4% ($n=8$) ont obtenu une maîtrise (avec ou sans mémoire).

3.2.2 Les instruments de mesure quantitative

Dans cette section, les instruments de mesure quantitative sont présentés. Ces instruments sont constitués par des questionnaires destinés aux parents et aux enseignants. Tout d'abord est présenté le questionnaire destiné aux parents, en explicitant la composition de ce questionnaire et les échelles de mesures. Ensuite est présenté le questionnaire destiné aux enseignants avec la même visée.

3.2.2.1 Questionnaire destiné aux parents.

L'instrument destiné aux parents est composé de trois sections (voir annexe 1). Les deux premières sections sont une adaptation des questionnaires déjà utilisés dans le milieu anglophone. Les blocs d'items sont extraits des questionnaires de Fantuzzo et al., (2013), Hoover-Dempsey, Sandler et Walker (2000 ;2005) et Sheldon et Epstein (2007). Ces questionnaires étaient rédigés en anglais, ce qui implique une traduction de ces derniers en français.

Sur le plan méthodologique, la validation transculturelle est un processus qui permettra l'utilisation de ces instruments de mesure dans une population francophone. Vallerand (1989) souligne que la validation transculturelle des questionnaires s'appuie sur des « étapes systématiques menant à la validation, en langue française, de questionnaires psychologiques originalement valides en langue anglaise » (p.663). Pour ce faire, les étapes de la validation transculturelle de questionnaires selon Valerand (1989) ont été suivies.

Ainsi la « *préparation d'une version préliminaire* » a impliqué la traduction inversée, c'est-à-dire que la version originale est traduite en français par deux personnes. La traduction des questionnaires a été produite par l'étudiante-chercheure et un professeur de l'école de langues de l'Université Laval comme Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, (1995) ont également procédé. Ensuite, durant l'étape de « *l'évaluation et la modification de la version préliminaire* », nous avons fait l'évaluation et la modification de la version préliminaire en faisant la comparaison des items issus des deux traductions inversées françaises et de la version originale anglaise. L'évaluation et la modification de cette version ont été faites par un comité impliquant l'étudiante-chercheure et un professeur en sciences de l'éducation de l'Université Laval (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001 ; Vallières et Vallerand, 1990). À titre d'exemple, l'item « *J'envoie à la maison des messages informant les parents de ce que l'enfant a appris et fait en classe* » a été remplacé par « *Je transmets des messages aux parents afin de les informer sur les apprentissages et activités de leur enfant en classe* ». Ensuite, la version préliminaire pour les enseignants et les parents a été examinée par un expert linguistique.

Dans le but de faire « *l'évaluation de la clarté des questions* », un pré-test a été mené auprès des membres de la population cible, enseignants et parents qui n'ont pas participé à l'étude par la suite. Durant cette étape, nous avons demandé à des sujets (n=14) (Caron, 1999) de répondre au questionnaire sur l'implication parentale et l'implication des enseignants et d'encercler tout item ou expression ambigu (Deslandes et al., 2008)¹¹. Le but de cette étape était de déterminer si les éléments qui composaient la version expérimentale du questionnaire étaient clairs, rédigés sans ambiguïté, et ce, dans un langage qui s'apparente bien à celui de la population cible. Les rétroactions des sujets concernant les items problématiques ont été prises en considération. Par exemple, l'item « *Je ne suis pas certain(e) de la façon d'enseigner avec certains de mes élèves* » a été remplacé par « *Je ne suis pas certain(e) de ma façon d'enseigner avec certains de mes élèves* ». Valerand (1989) propose quatre autres étapes pour finaliser la validation transculturelle de questionnaires. Parmi ces étapes, nous avons fait « *l'évaluation de la fidélité de l'instrument* » et

¹¹ Les chercheurs soulignent dans leur procédure de validation de l'instrument dans le cadre d'une recherche longitudinale que les questionnaires ont d'abord été traduits par une experte en linguistique. Puis, **deux chercheurs** ont travaillé conjointement afin de juger de la clarté des énoncés. Les questionnaires ont ensuite été validés auprès de **cinq parents d'élèves** du deuxième cycle du primaire qui ne faisaient pas partie de l'étude.

« l'évaluation de la validité de construit ». Aux fins de validation des instruments de mesure traduits et adaptés en français, nous avons fait des analyses statistiques comme l'analyse factorielle avec rotation varimax (Deslandes et al., 2008; Richard et Coulombe, 2012). Les postulats de base sont respectés soit les corrélations inter-items, la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett¹².

De plus, le calcul du coefficient alpha de Cronbach et des corrélations des items ont été effectués. L'analyse factorielle est une procédure qui permet de déterminer la validité du construit d'un test, tandis que le coefficient alpha de Cronbach et les corrélations entre les items et le score total permettront de déterminer la fiabilité du construit (Anastasi et Urbina, 1997). Des précisions statistiques seront présentées dans la section sur la présentation des résultats. Cependant, puisque l'instrument devait être employé à des fins de recherche plutôt qu'à des fins cliniques, les étapes quatre¹³ et sept¹⁴ qui exigent un large échantillon n'ont pas été effectuées dans cette étude, de la même façon que d'autres chercheurs ont procédé (Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995 ; Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001).

L'instrument destiné aux parents est composé de deux sections : les dimensions de l'IMPP et les données sociodémographiques sur les parents (voir annexe 1). Plus spécifiquement, la première section présente les dimensions de l'implication de parent. Les blocs des items, sont extraits des questionnaires de Fantuzzo et al., (2013), de Hoover-Dempsey, Sandler et Walker (2005) ; Sheldon et Epstein (2007). La deuxième section a permis de collecter des données sociodémographiques sur les parents.

¹² Les corrélations inter-items permet de s'assurer qu'il existe des corrélations minimales entre les items ou les variables qui feront l'objet de l'analyse. *Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO)* varie entre 0 et 1 et donne un aperçu global de la qualité des corrélations inter-items. L'indice KMO est de .80 et plus. *Test de sphéricité de Bartlett* indique si la matrice de corrélation est une matrice identité à l'intérieur de laquelle toutes les corrélations sont égales à zéro. Le test pour la présente étude est significatif ($p < 0,05$) ce qui signifie que toutes les variables sont parfaitement indépendantes les unes des autres.

¹³ *L'évaluation de la validité concomitante et de contenu* : cette étape suppose que la version originale et la version traduite soient administrées à des sujets bilingues pour qu'on mesure leur degré de corrélation.

¹⁴ L'établissement des normes. Pour cette étape, il est important de comparer la moyenne et l'écart-type qui permettent d'apprécier la variabilité de la mesure. Dans le cas où les différences sont acceptables, il devient important de développer des normes pour la culture cible (Caron, 1999;; Vallerand, 1998). Ces normes devraient inclure la moyenne, l'écart-type, les rangs percentiles et les scores Z ou les scores T.

1) Les dimensions de l'IMPP. Cette section a permis d'obtenir des données sur l'implication parentale, décomposée en six dimensions composées à partir de 46 items au total. Précisément, cette section a permis d'obtenir des données sur les activités menées par les parents, sur leur rôle et sur les relations interpersonnelles qui constituent les six dimensions de l'implication parentale.

Dimension 1 : Le rôle et les compétences parentales. Cette échelle a permis d'obtenir des données liées à la responsabilité parentale vis-à-vis de l'éducation de l'enfant, et en même temps au sentiment d'efficacité personnelle des parents. L'échelle qui permet de mesurer cette dimension est tirée de Hoover-Dempsey et al., (2005). Elle comporte deux sous-échelles. La première évalue le rôle parental, mesuré à partir de dix items (ex. d'item : *la responsabilité parentale est de démontrer un intérêt dans l'activité scolaire de son enfant*). La mesure de cette échelle montre une cohérence interne de $\alpha = .85$ ($M=93,23$, $ÉT= 7,84$) comme montre le tableau 3.9. La deuxième portant sur les compétences parentales est mesurée à l'aide de sept items (p.ex. je sais comment aider mon enfant à bien faire à l'école), qui affichent une cohérence interne de $\alpha = .83$ ($M=85,68$, $ÉT=11,31$).

Dimension 2 : La communication entre l'école et la famille ; l'échelle qui mesure cette dimension est tirée de Fantuzzo et al., (2013) et a permis d'évaluer la communication famille-école à partir des pratiques déployées par les parents dans ce sens. La dimension est mesurée à partir de sept items (ex. d'item : *je parle avec l'enseignant de mon enfant sur ses difficultés à l'école*) et la cohérence interne des éléments qui construisent cette échelle se situe à $\alpha = .94$ ($M= 43,15$, $ÉT=22,23$), comme indiqué dans le tableau 3.6. Les données permettent de faire état de la relation entre les microsystèmes de l'école et de la famille à partir des moyens de communication qui sont mis en place, selon la perception des parents.

Dimension 3 : Le bénévolat a été mesuré à partir d'une échelle qui a permis de connaître les différentes formes de participation des parents à l'école et en classe, afin d'appuyer les objectifs de l'école et l'apprentissage des enfants. Cette échelle, tirée de Fantuzzo et al., (2013), regroupe sept items (ex. d'item : *je participe à la planification des activités en classe avec l'enseignant*). Comme l'illustre le tableau 3.6, la cohérence interne de cette dimension est de $\alpha = .80$ ($M=31,41$, $ÉT=14,54$). Les données permettent d'illustrer la

relation entre les microsystèmes école et famille, mais cette fois-ci à partir de la participation directe des parents à l'école.

Dimension 4 : Les apprentissages à la maison ont été quantifiés à partir d'une échelle qui fournit des informations à propos de l'aide aux devoirs, mais aussi des activités parentales dont le but est d'encourager les enfants dans leur rôle d'élève. Cette échelle compte huit items (ex. d'item : *je consacre du temps avec mon enfant à faire les devoirs*) tirés de Fantuzzo et al., (2013). Les items présentent une cohérence interne de $\alpha = .83$ ($M=77,77$, $ÉT=14,62$) voir tableau 3.9.

Dimension 5 : La participation à la prise de décision. Cette dimension a été mesurée à partir d'une échelle composée de quatre items (ex d'item: *je suis un membre actif dans le conseil administratif de l'école*), qui ont permis d'avoir un portrait des formes d'implication des parents dans différentes structures organisatrices de l'école. Ces items sont tirés de Sheldon et Epstein (2007) et présentent une cohérence interne de $\alpha = .73$ ($M=28,52$, $ÉT=14,92$).

Dimension 6 : La collaboration avec la communauté. Pour évaluer cette dimension, l'échelle utilisée contient quatre items (ex. d'item : *je suis informé et j'utilise les ressources que la communauté m'offre*), qui ont permis de cibler les ressources et les services communautaires qui sont privilégiés par les parents afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et l'apprentissage des élèves. Bref, voir dans quelle mesure la communication avec la communauté peut avoir des bénéfices pour les parents. Les quatre items sont tirés de Sheldon et Epstein (2007). Cependant, la cohérence interne de cette dimension est médiocre puisqu'elle indique un alpha de $.52$ ($M= 52,21$, $ÉT=18,37$). Par conséquent, il est impossible de considérer cette dimension dans la présente étude puisqu'elle ne dépasse pas le seuil minimum requis de 0,70, critère établi et accepté par la communauté scientifique (Bressoux, 2014; Tabachnick et Fidell, 2016). Le tableau 3.6 illustre la cohérence interne de la présente étude et la cohérence interne rapportée par les autres auteurs, soit Fantuzzo et al., (2013), Hoover-Dempsey et al., (2005) et Sheldon et Epstein (2007).

Tableau 3.6

Cohérence interne des dimensions de l'implication parentale

		Cohérence interne		
	Dimensions	D'autres études et leurs auteurs		Présente étude
Implication parentale	Le rôle des parents	Sheldon et Epstein 2007	.88	.85
	Compétences des parents	Hoover-Dempsey et al., 2005	.78	.83
	Communication É-F	Fantuzzo et al., 2013	.91	.94
	Bénévolat	Fantuzzo et al., 2013	.87	.80
	Apprentissage à la maison	Fantuzzo et al., 2013	.79	.83
	Prise de décision	Sheldon et Epstein 2007	.73	.73
	Collaboration avec la communauté	Sheldon et Epstein 2007	.73	.52

2) Les données sociodémographiques sur les parents. Cette section porte sur la mesure des informations sociodémographiques de la famille et le questionnaire compte 13 items. Cet instrument a permis de colliger les informations générales sur les parents, de manière à examiner des caractéristiques de la famille dont l'enfant est issu. Cette section (présenté à l'annexe) visait notamment à recueillir les informations suivantes: pays d'origine du répondant (Québec, Canada, ailleurs), l'âge du répondant, le statut du parent répondant (mère, père, autre), la structure familiale (deux parents à la maison, garde partagée, recomposée, famille d'adoption), le niveau de scolarité pour la mère et le père (allant du primaire au diplôme d'études universitaires), le statut d'emploi pour la mère et le père (temps complet, temps partiel et autre), le revenu annuel brut de la famille (variant de moins de 15 000\$ à 100 000\$ et plus), les informations sur la participation à un plan d'intervention et le niveau de l'enseignement de l'enfant. Les items ont permis d'établir le portrait socioéconomique des familles et d'identifier les liens avec l'implication des parents et la réussite scolaire de leurs enfants (voir le tableau 3.4).

3.2.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants titulaires

L'instrument destiné aux enseignants est composé de deux sections : le climat de l'école, les dimensions de l'IMPE et des données sociodémographiques sur l'enseignant (voir

annexe 2). La première section découle d'une adaptation¹⁵ des questionnaires déjà utilisés dans le milieu anglophone. Plus spécifiquement, la première section présente les dimensions de l'implication de l'enseignant. Les blocs des items sont extraits des questionnaires de Epstein et al., (1994), et Hoover-Dempsey et al., (2002, 2005). La deuxième section a permis de collecter des données sociodémographiques sur l'enseignant.

1) Les dimensions de l'IMPE. Cette section a permis de collecter des données sur l'implication de l'enseignant dans la relation avec le parent. Plus spécifiquement, cette section a permis d'obtenir des données sur les activités menées par les enseignants, sur leur rôle et sur les relations interpersonnelles qui constituent les six dimensions de l'implication de l'enseignant. Pour ce faire, les six dimensions de l'implication de l'enseignant ont été mesurées à partir de 42 items.

Dimension 1 : Le rôle et les compétences de l'enseignant. Cette dimension a permis d'évaluer la perception de l'enseignant sur son rôle et ses compétences professionnelles. L'échelle est composée de huit items (ex. d'item : *je sais habituellement comment établir un lien avec les élèves*) tirés de Hoover-Dempsey et al., (2002). Comme le montre le tableau 3.7, la cohérence interne pour cette échelle indique un alpha de .70 ($M=58,70$, $ET=6,20$).

Dimension 2 : La communication entre l'école et la famille. Les items qui ont permis d'évaluer cette dimension sont tirée de Hoover-Dempsey et al., (2002). L'échelle a permis de connaître les activités employées par l'enseignant pour favoriser la communication avec les parents. Elle comprend sept items (ex. d'item : *je communique avec les parents à propos des difficultés ou des problèmes scolaires ou autres*). L'analyse de la fiabilité pour cette échelle affiche un alpha de .85 ($M= 66,06$, $ET= 18,19$) comme illustré au tableau 3.7.

Dimension 3 : Le bénévolat. La mesure de cette dimension a permis de connaître les moyens employés par les enseignants pour impliquer les parents dans des activités en classe et à l'école afin de soutenir les objectifs de l'école et de favoriser l'apprentissage des

¹⁵ Les étapes de la validation transculturelle de questionnaires selon Valerand (1989) ont été suivies de la même façon que pour le questionnaire destiné aux parents. Ainsi aux fins de validation des instruments de mesure traduits et adaptés en français, nous avons fait des analyses statistiques comme l'analyse factorielle avec rotation varimax (Deslandes et al., 2008; Richard et Coulombe, 2012). Les postulats de base sont respectés soit les corrélations inter-items, la mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett

enfants. L'échelle qui a permis de quantifier cette dimension se mesure à travers sept items (ex. d'item : *J'ai demandé au parent de participer à la planification des activités en classe avec moi*) tirés de Hoover-Dempsey et al., (2002). Les données ont illustré l'éventail des activités qui sont privilégiées par les enseignants pour encourager l'implication directe des parents à l'école et dans la classe de leur enfant. Pour cette échelle, la cohérence interne de notre étude indique un alpha de .77 ($M = 35.40$, $ÉT = 14.66$) (tableau 3.7).

Dimension 4 : Les apprentissages à la maison. La mesure de cette dimension a colligé des informations sur les méthodes, les conseils que l'enseignant met à la disposition des parents pour les guider et les soutenir dans les apprentissages à la maison (p. ex. aide au devoir) et encourager les enfants dans leur rôle d'élève. L'échelle tirée de Hoover-Dempsey et al., (2002) compte huit items (ex. d'item : *Je donne des idées aux parents pour les aider à soutenir leurs enfants lors des devoirs à la maison*). La cohérence interne de cette échelle affiche un alpha de .82 ($M = 66,54$, $ÉT = 19,32$).

Dimension 5 : La participation à la prise de décision. Cette dimension a été mesurée à partir de quatre items (p. ex. *J'inclus les parents dans les groupes de décision*) qui ont fourni des informations sur les pratiques employées par les enseignants pour impliquer les parents dans différentes structures organisatrices de l'école. Comme illustré dans le tableau 3.7, l'échelle présente une cohérence interne de $\alpha = .93$ ($M = 26,14$, $ÉT = 15,62$).

Dimension 6 : La collaboration avec la communauté. Pour évaluer cette dimension, l'échelle utilisée contient quatre items (ex. d'item : *J'implique les parents dans l'identification et l'utilisation des ressources communautaires*), tirés d'Epstein et al., (1994). L'échelle a permis de cibler les pratiques des enseignants visant à proposer des ressources et des services communautaires aux parents afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales et l'apprentissage des élèves, mais aussi de favoriser la communication entre les parents et la communauté. Pour cette dimension, l'échelle présente une cohérence interne de $\alpha = .85$ ($M = 36,49$, $ÉT = 19,50$).

Le tableau 3.7 rapporte la cohérence interne de la présente étude et la cohérence interne rapportée par les autres auteurs, desquels sont empruntées les échelles de mesures (Epstein et al., 1994 ; Hoover-Dempsey et al., 2002).

Tableau 3.7

Cohérence interne des dimensions de l'implication de l'enseignant

		Cohérence interne	
	Dimensions	D'autres études et leurs auteurs	Présente étude
Implication de l'enseignant	Le rôle et les compétences de l'enseignant	Hoover-Dempsey et al., 2002	.86
	Communication É-F	Hoover-Dempsey et al., 2002	.94
	Bénévolat	Hoover-Dempsey et al., 2002	.77
	Apprentissage à la maison	Hoover-Dempsey et al., 2002	.94
	Prise de décision	Epstein et al., 1994	.79
	Collaboration avec la communauté	Epstein et al., 1994	.82

2) Les données sociodémographiques sur l'enseignant. Cette section a permis de colliger des informations socioéconomiques à propos de l'enseignant à partir de cinq items. Elle a permis de colliger les informations générales sur les enseignants. Comme présenté à l'annexe 1, cette section visait notamment à recueillir les informations suivantes : pays d'origine de l'enseignant (Québec, Canada, ailleurs), l'âge du répondant, le genre de l'enseignant, les années d'expérience, le niveau d'enseignement (allant de la première à la sixième année du primaire), la scolarité de l'enseignant (allant du diplôme d'études universitaires de 1^e cycle au doctorat), la participation de l'enseignant à un plan d'intervention, le nombre d'élèves qui bénéficient d'un plan d'intervention. Ces données ont permis de prendre en compte le rôle des études et de l'expérience de l'enseignant dans les interactions avec les parents, la perception de sa propre implication et de l'implication des parents, et de l'impact sur la réussite scolaire des élèves.

3.2.2.3 Mesure de la réussite scolaire : le bulletin

Le bulletin de la fin de l'année est considéré comme l'indicateur de la réussite scolaire. Il est complété par l'enseignant. Les disciplines considérées pour cette étude sont le français, les mathématiques et les sciences, et elles sont prises en considération comme d'autres recherches ont procédé (Fan et Chen, 2001; Jeynes 2003-2016 ; Sirin, 2005).

Français : langue d'enseignement. Cette matière est évaluée à partir de compétences suivantes : lire des textes variés et apprécier des œuvres littéraires; écrire des textes variés; communiquer oralement (MELS, 2009). L'analyse descriptive pour cette variable sur l'ensemble de l'élève $n=232$ révèle une $M=82,71$ et un $ÉT=9,42$.

Mathématique : Deux compétences sont impliquées dans l'évaluation de l'élève pour cette matière: Résoudre une situation-problème en mathématique ; Raisonner à l'aide de concepts et de processus mathématiques (MELS, 2009). Cette variable est mesurée sur l'ensemble des élèves ($n=232$) avec une $M=84,27$, $ÉT= 11,43$.

Science et technologie : Pour cette matière, trois compétences sont évaluées : proposer des explications ou des solutions à des problèmes d'ordre scientifique ou technologique ; mettre à profit les outils, objets et procédés de la science et de la technologie ; communiquer à l'aide des langages utilisés en science et en technologie (MELS, 2009). Cette variable de réussite est mesurée sur les élèves participants ($n=212$) démontre une $M=85,35$ et un $ÉT= 8,86$. Or, le nombre d'élèves qui ont été évalués pour cette matière est moins élevé, parce que dans le curriculum de l'école québécoise, les sciences commencent à partir de la deuxième année du premier cycle du primaire.

3.3 Les sites, les participants et les instruments : approche qualitative

Dans cette section, sont présentés d'abord les sites, donc les écoles qui ont participé à cette recherche. Par la suite, nous présentons l'échantillon, composé des enseignants titulaires du primaire, et les parents dont l'enfant poursuit sa scolarisation à l'école primaire. À la fin, sont présentés les instruments de mesure qualitative pour les parents et les enseignants.

3.3.1 Les sites et les participants

Les sites : les sites sont composés de sept écoles publiques et privées, les mêmes écoles qui ont participé à l'enquête quantitative. Le tableau 3.8 présente, pour chaque école, la répartition des participants selon leur fonction, enseignant titulaire et parent.

Tableau 3.8

Répartition des participants selon le type d'écoles

	Code école	Enseignants	Parents
Écoles privées	B2	2	8
	B3	0	8
	B4	3	8
Total écoles privées	3	5	24
Écoles publiques	A1	4	5
	A5	0	10
	A6	4	4
	A7	1	2
Total écoles publiques	4	9	21
Total dans l'étude	7 écoles	14 enseignants	45 parents

Comme montré dans le tableau 3.8, l'échantillon est composé de trois écoles privées et de quatre écoles publiques. Les écoles publiques font partie des trois Commissions Scolaires (CS) de la capitale nationale, Québec dont une école en milieu rural. Au total, l'échantillon est constitué de 14 enseignants et 45 parents qui ont participé aux entrevues semi-dirigées du volet qualitatif. Les participants sont tous issus de l'échantillon initial obtenu dans le devis quantitatif. Les caractéristiques de ces participants sont présentées ci-dessous.

Les participants : les parents et les enseignants.

Dans le cadre d'un devis qualitatif, les chercheurs travaillent à partir de « petits échantillons, nichés dans leur contexte et étudiés en profondeur » (Miles et Huberman, 2009, p. 58). Dans ce type de recherche, c'est l'expérience et les événements déclarés par les participants qui prévalent. Comme le disent Miles et Huberman (2009), « l'échantillonnage qualitatif vise en effet une représentativité théorique » (p.59) et non une représentativité statistique. De plus, dans cette démarche, il est question de décrire et d'analyser les significations des expériences vécues par les participants. En effet, il s'agit plutôt d'un échantillonnage qui répond bien à la question de recherche, qui représente bien le phénomène à l'étude (Fortin, 2010). On ne cherche donc pas à constituer un échantillon représentatif au niveau statistique. Par ailleurs, l'échantillon est constitué par les enseignants et les parents qui ont consenti à une entrevue. De plus, le profil principal des participants dans cette recherche se résume ainsi : l'enseignant titulaire qui enseigne en primaire et les parents dont l'enfant fréquente le primaire.

Dans une recherche qualitative, la taille de l'échantillon n'est donc pas prédéterminée (Fortin, 2010), mais la norme qui fixe la taille de l'échantillon est l'atteinte de la saturation des données, c'est-à-dire que les réponses des participants sont répétitives et qu'un nouvel individu n'apporte pas de nouvelles informations. Par ailleurs, ce point de saturation dans cette recherche est atteint avec l'école publique A7, c'est-à-dire que les réponses des participants avaient atteint le point de redondance après une analyse fine des entrevues.

Les parents : L'échantillon est constitué de 45 parents, dont l'enfant fréquente l'école privée 53,3% (n=24) ou publique 46,7% (n=21) (voir tableau 3.8). Les caractéristiques sociodémographiques des parents participants à l'étude qualitative sont présentées au tableau 3.9 et elles sont issues du questionnaire soumis dans le devis quantitatif. À la lecture du tableau, on constate que la majorité des répondants qui se sont prêtés à l'exercice sont des mères à 75,6% (n=34) et donc le quart des répondants est composé par les pères 24,4% (n=11).

En ce qui concerne le pays de l'origine des parents, ils sont à 64,4% (n=29) originaires du Québec, 24,4% (n=11) sont originaires d'Europe et autre 11,1%. La majorité des parents qui ont participé à l'étude sont des familles nucléaires 93,3% (n=42). La lecture du tableau 3.9 indique que la plus forte proportion des mères est celles détenant un diplôme d'études universitaire du premier cycle 44,4% (n=20) et pour le père également 26,7% (n=12). De plus, la majorité des familles 64,4% (n=29) ont un revenu familial brut de 100 000\$ et plus par année, tandis que 4,4 % (n=2) des familles vivent avec moins de 40 000 \$ par année.

La lecture du tableau 3.9 indique que la plus forte proportion des mères est celles détenant un diplôme d'études universitaire du premier cycle 44,4% (n=20) et pour le père également 26,7% (n=12). De plus, la majorité des familles 64,4% (n=29) ont un revenu familial brut de 100 000\$ et plus par année, tandis que 4,4 % (n=2) des familles vivent avec moins de 40 000 \$ par année.

Tableau 3.9

Caractéristiques des parents participants, étude qualitative

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Statut du répondant		
Mère	34	75,6
Père	11	24,4
Pays d'origine du répondant		
Québec	29	64,4
Europe	11	24,4
Autre	5	11,1
Structure de la famille		
Famille nucléaire	42	93,3
Famille monoparentale/ recomposée	3	6,7
Niveau d'étude de la mère		
Études primaires/ secondaires	3	6,7
Diplôme d'études collégiales	8	17,8
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	20	44,4
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	9	20,0
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	5	11,1
Niveau d'étude du père		
Études primaires/ secondaires	6	13,3
Diplôme d'études collégiales	9	20,0
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	12	26,7
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	11	24,4
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	7	15,6
Revenu familial brut		
Entre 20 000 et 40 000 \$	2	4,4
Entre 40 000 et 60 000 \$	3	6,7
Entre 60 000 et 80 000 \$	7	15,6
Entre 80 000 et 100 000 \$	4	8,9
Plus de 100 000\$	29	64,4

Le personnel enseignant : le deuxième échantillon, au niveau qualitatif, est constitué de 14 enseignants qui sont rattachés à une école publique ou à une école privée. Leurs caractéristiques sont présentées ci-dessous (tableau 3.10). La majorité des participants sont des femmes, 78,3% (n=12). La plus forte proportion des enseignants qui ont participé, proviennent de l'école publique, 64,3 %(n=9) comparativement à seulement 35,7%(n=5) enseignants qui proviennent de l'école privée (voir tableau 3.10). La majorité des enseignants qui ont participé aux entrevues travaillent au premier et deuxième cycle, avec la même représentativité pour le premier et le deuxième cycles, soit cinq enseignants (35,7%) respectivement (voir le tableau 3.10), et quatre enseignants au troisième cycle.

De plus, la majorité des enseignants sont originaires du Québec 78,6% (n=11), mais parmi les participants, trois sont originaires d'Europe (France). L'échantillon est constitué d'une forte proportion d'enseignants 64,3% (n=9) qui ont plus de 20 ans d'expérience. Tous les enseignants détiennent un diplôme d'études universitaire du premier cycle, et 35,7% (n=5) détiennent en plus un diplôme d'études universitaire du deuxième cycle.

Tableau 3.10

Caractéristiques des enseignants participants, étude qualitative

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Sexe de l'enseignant		
Femme	12	85,7
Homme	2	15,3
Type d'école		
École publique	9	64,3
École privée	5	35,7
Cycle d'enseignement		
1er cycle	5	35,7
2e cycle	5	35,7
3e cycle	4	28,6
Pays d'origine de l'enseignant		
Québec	11	78,6
Europe	3	21,4
Expérience de l'enseignant		
Entre 5 à 10 ans	2	14,3
Entre 10 à 15 ans	2	14,3
Entre 15 à 20 ans	1	7,1
Plus de 20 ans	9	64,3
Niveau d'étude terminé		
Diplôme d'études universitaire 1e cycle	9	64,3
Diplôme d'études universitaire 2e cycle	5	35,7

3.3.2 Les instruments de mesure qualitative

Les entrevues semi-dirigées : Les formes d'implications déclarées par les parents et les enseignants.

Le deuxième dispositif de collecte de données consiste en des entrevues semi-dirigées avec les enseignants et les parents. Dans l'entretien semi-dirigé, le chercheur initie et planifie le cours de l'entrevue par ses questions, mais il reste ouvert au discours du participant et il s'y adapte au besoin en modifiant l'ordre ou la reformulation des questions (Paillé et Muchielli, 2003).

L'objectif de ces entrevues est de recueillir certaines représentations des parents et des enseignants à propos de leur implication, afin de comprendre le sens qu'ils donnent à la relation entre les formes d'implication (parent et enseignant) et la réussite des élèves. Des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec les parents en ayant les mêmes visées que pour les enseignants. Ils permettent de mieux saisir le cadre de référence des répondants, c'est-à-dire la manière dont ils perçoivent et appréhendent l'objet de recherche qui nous intéresse. Dans cette démarche, le chercheur « se laisse diriger tout en dirigeant » (Piaget, 1947 p.11) et il est en mesure de « capturer les perspectives individuelles à propos d'un phénomène donné [dans le but d'] enrichir la compréhension de [l'] objet d'étude » (Savoie-Zajc, 1997).

Les entretiens ont été organisés sous la forme de rencontres individuelles entre la chercheuse et le participant. L'entretien comprend une phase introductive (présentation de la chercheuse, l'objectif de l'entretien, le contenu et la durée approximative). La deuxième phase comprend la discussion avec les participants à partir de questions préparées conformes à une entrevue semi-dirigée. Les canevas de l'entrevue semi-dirigée pour les parents et les enseignants ont la même structure (annexe) afin de pouvoir mettre en évidence les interactions entre les acteurs, les forces et les faiblesses dans les pratiques déclarées d'implication par les parents et les enseignants. Plus précisément, l'entretien se déroule selon quatre thèmes principaux, pour les parents et les enseignants, comme explicités ci-dessous.

3.3.2.1 Les entrevues semi-dirigée : les enseignants

La première thème : Ce thème de l'entrevue cherche à connaître les pratiques déclarées par les enseignants à propos de leur implication par le biais de trois questions. La première question cherche à connaître les pratiques des enseignants selon les cinq dimensions de l'implication: la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissage à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. La deuxième question cherche à connaître les perceptions des enseignants à propos de l'enseignant idéal. La dernière question cherche à connaître les raisons personnelles qui motivent les enseignants à impliquer les parents de l'élève dans sa scolarisation, à l'école et à la maison.

Deuxième thème : Ce thème cherchait à connaître les perceptions des enseignants sur l'implication des parents. Trois questions sont à la base de celui-ci. En ce qui concerne la première question, les participants sont amenés à exprimer leur perception vis-à-vis de l'implication des parents de leur classe. Plus spécifiquement, les enseignants s'expriment sur les actions qui sont entreprises par les parents pour s'impliquer auprès de l'élève. La deuxième question cherche à connaître les perceptions des enseignants sur le parent idéal. La dernière question invite les enseignants à s'exprimer sur les raisons qui motivent les parents à s'impliquer auprès de leurs enfants à l'école et à la maison.

Troisième thème. L'objectif était de connaître les perceptions des enseignants sur leur relation avec les parents. Ce thème comprend trois questions qui recueillent des informations sur les aspects suivants : les attentes, le rôle, les représentations, la communication et la qualité de la relation à partir du point de vue de l'enseignant.

Quatrième thème. L'objectif était de pister les participants sur la relation école-famille, à travers trois questions. La première question cherche à connaître les perceptions des acteurs par rapport au portrait actuel de la relation école-famille. De plus, les participants sont invités à s'exprimer sur les actions qui sont mises en place par l'école pour favoriser le climat de la collaboration entre les acteurs ou encore à s'exprimer sur les difficultés, les contraintes et les limites que les acteurs rencontrent dans leur relation. La troisième question cherche à connaître les représentations des participants sur la relation idéale entre l'école et la famille. Le tableau 3.11 résume les sections et les questions de l'entrevue et les catégories qui vont permettre d'analyser les formes d'implication déclarées par les enseignants.

Tableau 3.11

Organisation des entrevues semi-dirigées : les enseignants

<i>Thème</i>	<i>Catégories</i>	<i>Description</i>
Implication de l'enseignant	Moyens de communication de l'enseignant	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyen, explication, jugement, représentations. Type de question ouverte : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Formes de bénévolat favorisées par E	
	Moyens pour inciter le support des parents	
	Moyens pour inciter la participation au CÉ	
	Ressources communautaires utilisées par enseignant	
	Caractéristiques de l'enseignant idéal	
Implication parentale	Les raisons de l'enseignant d'impliquer les parents	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyen, explication, effet jugement, représentations. Type de question ouvert : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Communication	
	Bénévolat	
	Apprentissage à la maison	
	Prise de décision	
	Collaboration avec la communauté	
Relation Parent – Enseignant	Caractéristiques des parents idéaux	Question de descriptions, exemples, perceptions, effet, explication, jugement, représentations. Type de question ouvert : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Les raisons des parents de s'impliquer	
	Les attentes parents/enseignants	
	Le rôle des parents/des enseignants	
Relation École-Famille	Force/faiblesse de la communication entre parent et enseignant	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyen, explication, effet, jugement, représentations. Type de question ouvert : comment, quels, est-ce que.
	Portait actuel de la relation É-F	
	Climat d'école, les difficultés et les limites de la relation	
	Relation idéale entre É-F	

3.3.2.2 Les entrevues semi-dirigées : les parents

Le premier thème : chercher à connaître les pratiques déclarées par les parents sur leur propre implication. Trois questions composent ce thème. La première question cherche à connaître les pratiques des parents selon les cinq dimensions de l'implication: la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissage à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. La deuxième question cherche à connaître les perceptions des parents à propos du parent idéal. La dernière question cherche à connaître les raisons personnelles qui motivent les parents à s'impliquer dans la scolarisation de leurs enfants, à l'école et à la maison. Le tableau 3.12 résume les sections

et les questions de l’entrevue et les catégories qui vont permettre d’analyser les formes d’implication déclarées par les parents.

Deuxième thème : L’objectif était de connaître les perceptions des parents sur l’implication des enseignants par le biais de trois questions. En ce qui concerne la première question, les parents sont amenés à s’exprimer sur les actions qui sont mises en place par l’enseignant afin de solliciter l’implication des parents. La deuxième question cherche à connaître les perceptions des parents sur l’enseignant idéal. La dernière question invite les parents à s’exprimer sur les raisons qui motivent l’enseignant à faire appel aux parents pour participer dans la scolarisation de l’élève à la maison ou à l’école.

Tableau 3.12

Organisation des entrevues semi-dirigées : les parents

<i>Thème</i>	<i>Catégories</i>	<i>Exemple</i>
Implication parentale	Communication	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyen, explication, effet, jugement, représentations, Type de question : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Bénévolat	
	Apprentissage à la maison	
	Prise de décision	
	Collaboration avec la communauté	
	Caractéristiques du parent idéal	
Implication de l’enseignant	Les raisons de l’IMPP	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyen, explication, jugement, représentations, effet. Type de question : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi
	Moyens de communication d’enseignant	
	Formes de bénévolat inciter par enseignant	
	Support d’enseignant à favoriser IMPP à la maison	
	Moyens d’enseignant pour inciter IMPP au CÉ	
	Ressources communautaires proposées par enseignant	
Relation Parent – Enseignant	Caractéristiques d’enseignant idéal	Question de descriptions, de clarification, exemples, effet perceptions, moyen, jugement, explication, représentations. Type de question : comment, quels, quand, est-ce que, pourquoi.
	Raisons d’enseignant à impliquer le parent	
	Les attentes parents/enseignants	
Relation École-Famille	Le rôle des parents/des enseignants	Question de descriptions, de clarification, exemples, effet moyen, explication, jugement Type de question : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi
	Force/faiblesse de la communication entre parent et enseignant	
	Portait actuel de la relation É-F	
	Climat, les difficultés et les limites de la relation	
	Relation idéale entre É-F	

Troisième thème. L’objectif était de connaître les perceptions des parents sur leur relation avec l’enseignant. Trois questions ont permis de recueillir des informations sur les aspects

suivants : les attentes, le rôle, les représentations, la communication et la qualité de la relation à partir du point de vue du parent.

Quatrième thème. L'objectif était de pister les parents sur la relation école famille, à travers trois questions. La première question cherche à connaître les perceptions des parents par rapport au portrait actuel de la relation école-famille. De plus, les participants sont invités à s'exprimer sur les actions qui sont mises en place, selon eux, par l'école pour favoriser le climat de la collaboration entre les acteurs ou encore à s'exprimer sur les difficultés que les parents rencontrent dans leur relation. La troisième question cherche à connaître les représentations des parents sur la relation idéale entre l'école et la famille.

3.4 Procédure de collecte de données

Une demande au Comité d'Éthique et de la Recherche de l'Université Laval [CÉRUL], a été présentée en avril 2015, dans laquelle les visées de ce projet doctoral étaient exposées. Tous les formulaires de consentement ont été présentés (annexes 6 et 7), de même que les questionnaires (annexes 1 et 2) et les canevas des entrevues qui sont utilisés dans le cadre de ce projet de thèse (annexes 3 et 4). Il est à noter qu'une demande d'amendement a été faite à l'été 2015, afin d'ajuster l'échantillon. L'approbation finale du CÉRUL, c'est-à-dire avec tous les documents nécessaires à réaliser ce projet de thèse, a été obtenue à l'été 2015. (N° d'approbation 2015-075 A-1 /11-06-2015).

Les données de la présente recherche ont été recueillies à l'hiver 2016. Au printemps 2015, les premières démarches ont été faites pour solliciter la participation des parents et des enseignants auprès des écoles publiques. Nous avons contacté par courriel et par téléphone les directions d'environ 30 écoles. L'étudiante-chercheuse a eu des rencontres individuelles avec 11 directions d'école entre mai et juin 2015. Les rencontres ont duré environ 60 minutes pour expliquer les objectifs du projet et la procédure. Ensuite, à l'automne 2015 nous avons entamé des démarches auprès des écoles privées. Le même processus a été suivi, et nous avons eu des rencontres individuelles avec six directions d'école. Les directions des écoles, soit en milieu public soit en milieu privé, ont consulté leur personnel enseignant et nous ont répondu. Au final, sept écoles, quatre écoles publiques et trois écoles privées, ont accepté de participer à cette recherche. Ensuite, l'étudiante-chercheuse a apporté les enveloppes pour les parents et les enseignants dans les écoles, avec des

instructions pour les enveloppes destinées aux parents. La direction de l'école a distribué le matériel aux enseignants.

L'enseignant a reçu son enveloppe et les enveloppes pour l'ensemble des élèves de sa classe. L'enseignant a remis une enveloppe à chaque enfant, qui l'a acheminée à la maison en l'insérant dans son sac à dos. Chaque enveloppe contenait le formulaire de consentement destiné aux parents, celui-ci expliquant les visées du projet de recherche et en quoi consistait leur participation et celle de leur enfant (Annexe 3). Les parents qui acceptaient de participer à l'étude ont été invités, comme indiqué sur chacune des enveloppes par l'étudiante-chercheuse, à remplir le questionnaire, puis à retourner l'enveloppe à l'enseignant, toujours par l'entremise du sac à dos de l'enfant. Les directions ont pris soin de rappeler aux enseignants la date limite pour le retour de l'enveloppe (c'est-à-dire, 10 jours après la date de remise).

Lorsque les formulaires de consentement et les questionnaires ont été remplis et récupérés, pour l'enseignant titulaire comme pour les parents, l'étudiante-chercheuse a contacté individuellement les enseignants et les parents qui ont consenti à une entrevue pour connaître leurs disponibilités afin de réaliser les entretiens. Les moments et les lieux des entretiens ont été choisis par les participants.

Pour ce faire, les enseignants ont été rencontrés de manière individuelle, dans leurs écoles respectives, dans leur classe ou dans un local adjacent à celle-ci. Toutes les entrevues avec les enseignants ont été menées en l'absence des enfants (p. ex. : sur l'heure du dîner, après leur travail ou lors des journées pédagogiques). En ce qui concerne les entrevues avec les parents, elles se sont faites après leur travail ou à l'heure du midi. Les entrevues des enseignantes et des parents ont été enregistrées à l'aide d'un magnétophone. La durée moyenne des entrevues est autours de 40 min.

3.5 Plan d'analyse

Ce projet doctoral vise à répondre à trois objectifs, ceux-ci étant rattachés aux trois articles de la thèse. Les prochains paragraphes visent à préciser le plan d'analyse permettant de répondre à chacun des objectifs.

3.5.1 Objectif 1- Examiner de manière théorique, le lien entre les formes de l'implication des parents, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire.

Le premier objectif de la thèse consiste à étudier, de manière théorique, les liens entre les formes de l'implication parentale, le statut socioéconomique de la famille, et la réussite scolaire de l'élève. Cet objectif est atteint à travers une métasynthèse fondée sur l'examen de méta-analyses. Il s'agit ici de tenter de dégager les liens que la recherche a pu établir à ce jour entre ces trois variables, l'implication parentale (IMPP), la réussite scolaire ou encore le statut socioéconomique de la famille (SSE) et les difficultés méthodologiques de leur étude. Puisqu'il s'agit d'un article théorique, aucune analyse statistique n'a été réalisée. Par ailleurs, l'analyse est plutôt fondée sur une approche qualitative, c'est-à-dire une analyse qualitative des études qui concernent cette question. Cet article pose notamment l'hypothèse que les définitions différentes de l'IMPP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribuent à des différences dans les résultats des méta-analyses à l'égard de l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves.

3.5.2 Objectif 2- Examiner de manière empirique, les formes de l'IMPP, en fonction des conditions socio-écologiques de la famille et l'impact de l'IMPP et de l'IMPE sur la réussite scolaire des enfants au primaire.

Le second objectif auquel cette thèse entend répondre vise à étudier les formes de l'IMPP à partir du SSE de la famille, les formes de l'IMPE et les liens avec la réussite scolaire des enfants au primaire. Pour ce faire, des analyses quantitatives sont réalisées. Tout d'abord, des analyses quantitatives ont été menées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] (version 23). Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées pour décrire la distribution des variables à l'étude, comme la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum pour toutes les variables à l'étude. Les analyses descriptives sur les variables du SSE de la famille permettent de tracer le portrait sociodémographique de l'échantillon composé des enseignants, des parents et de leurs enfants. Les analyses descriptives sur les variables de l'IMPP et de l'IMPE sont utilisées pour décrire les formes de l'implication des parents et des enseignants dans le contexte la collaboration école-famille pour favoriser la réussite de l'élève au primaire. Des analyses

de corrélation entre les variables du SSE de la famille, les dimensions de l'IMPP, l'IMPE et la réussite scolaire ont été effectuées afin de vérifier les liens entre ces derniers. Afin d'identifier plus spécifiquement les liens entre les variables à l'étude, c'est-à-dire a) comment les variables à l'étude, prises individuellement, prédisent la réussite scolaire et b) comment les variables à l'étude, prises ensemble, prédisent la réussite la réussite scolaire des enfants en maternelle, des analyses multiniveaux (hiérarchiques) sont réalisées.

Les analyses de multiniveaux (hiérarchiques) permettent d'examiner le lien entre les variables du SSE de la famille, les dimensions de l'IMPP, de l'IMPE et la réussite scolaire. De manière plus précise, ces modèles de régression permettent d'expliquer ou de prédire la variance d'un phénomène (la variable dépendante) à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (les variables indépendantes). Ainsi, les analyses multiniveaux (hiérarchiques) permettent de déterminer le pourcentage de variance associé aux variables à l'étude, à l'aide de la création de « modèles ». Ces modèles sont formés d'un ensemble des variables indépendantes qui sont entrées de manière hiérarchisée, ceci ayant pour but d'examiner en détail comment se comporte le modèle. De cette manière, on cherche à analyser jusqu'à quel point une variable ou un groupe de variables indépendantes ajoute à la prédiction, au-delà des autres variables déjà introduites dans l'équation (Bressoux, 2014; Tabachnick et Fidell, 2016). Ces analyses ont permis de tester les hypothèses suivantes : 1) c'est la scolarité des parents qui est susceptible d'influencer les formes de l'IMPP, notamment la communication et les apprentissages à la maison, et 2) ce sont les formes de communication employé par les parents et les enseignants qui influencent la réussite scolaire de l'élève.

3.5.3 Objectif 3- Explorer a) les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir des discours des acteurs, et b) les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants.

Le troisième objectif de cette recherche est d'explorer les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir des pratiques déclarées des acteurs dans le cadre de la relation école-famille. De plus, à partir du discours des participants, sont également explorées les forces et les faiblesses qui existent dans la relation entre les parents et les enseignants. Des analyses qualitatives sont réalisées afin d'examiner les propos des

enseignantes et des parents en lien avec leurs pratiques d'implication, la qualité de la relation et la relation entre l'école et la famille. Chaque entrevue a été consignée par écrit (verbatim) et l'analyse est faite en suivant les étapes de codification, catégorisation, la mise en relation, la présentation des résultats et l'élaboration des conclusions (Intissar et Rabeb, 2015). Afin d'analyser les données le logiciel d'analyse qualitative TAMS Analyzer a été utilisé pour coder le discours des enseignants et des parents, afin d'identifier les idées maitresses en fonction de quatre thèmes provenant du cadre théorique qui ont été relevés dans le discours des enseignants et des parents : les formes d'implication parentale, les formes d'implication d'enseignant, la qualité de la relation entre l'enseignant et les parents et la relation É-F.

Pour permettre de valider le processus de codage, un accord interjuge a été mené à l'aide du logiciel TAMS Analyzer. En fait, une fonction de TAMS Analyzer permet de savoir si les différents codeurs identifient les catégories (ici les dimensions de l'implication des parents et des enseignants) de façon convergente. Dans le cadre de cette thèse, deux codeuses ont procédé à l'analyse des discours (l'étudiante-chercheuse et une professeure de l'Université Laval). L'accord interjuge a été mesuré à partir du calcul de l'alpha de Krippendorff (2004). Ce dernier constitue un coefficient de fiabilité développé pour mesurer statistiquement l'accord atteint lors du codage d'un ensemble d'unités d'analyse en termes de valeurs d'une variable. Dans cette étude, un accord de fiabilité de 0,87 a été obtenu entre les deux codeuses (l'alpha de K). Les résultats issus de ces analyses qualitatives permettent d'avancer les connaissances sur les pratiques des parents et des enseignants qui modulent la collaboration école-famille. De manière plus précise, les résultats de ces analyses sont présentés au chapitre 6 (article 3).

Enfin, le chapitre 7, conçu comme une discussion générale, permettra de faire une analyse intégrale et complémentaire des résultats au niveau quantitatif et qualitatif. Cela permet d'enrichir et de compléter les constats de trois articles et de mettre en évidence les retombées scientifiques et sociales de la présente étude.

En somme, dans cette recherche, la méthodologie privilégiée permet d'explorer dans quelle mesure les formes d'implication parentale sont influencées par des caractéristiques sociodémographiques de la famille, et quels liens existent entre l'implication des parents,

des enseignants et la réussite scolaire de l'enfant au primaire. Il permet ainsi de valider ou non l'hypothèse de départ (formulée dans l'article 1), soit que les définitions différentes de l'IMPP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribuent à des différences dans les résultats à l'égard de l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves. Ensuite, ce plan d'analyse permet de tester l'hypothèse que c'est la scolarité des parents qui est susceptible d'influencer les formes de l'implication parentale, notamment la communication et les apprentissages à la maison, et de l'autre côté, que les formes de communication de la part des parents et des enseignants influencent la réussite scolaire de l'élève (formulé dans l'article 2). À la fin, ce plan d'analyse permet d'avancer les connaissances sur les pratiques des parents et des enseignants qui sont susceptibles de contribuer à la collaboration É-F, en partant du discours des parents et des enseignants. Pour mieux situer le lecteur, le tableau 3.13 résume le plan d'analyse pour les trois articles

Tableau 3.13

Plan d'analyse selon les objectifs de la recherche

<i>Titre</i>		<i>Questions de recherche</i>	<i>Analyse</i>
Article 1	Quels liens existent-ils entre l'implication parentale, les conditions socio-économique et la réussite scolaire: une métasynthèse.	Observe-t-on des différences dans la définition des concepts de l'IMP et du SSE dans les méta-analyses ?	Méta synthèse Qualitative
		Quels sont les différents outils utilisés par les chercheurs pour mesurer la réussite scolaire ?	
		Est-ce que les éventuelles définitions différentes de l'IMP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribuent à des différences dans les résultats des méta-analyses à l'égard de l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves ?	
Article 2	L'implication concertée des parents et des enseignants : un lien pour accroître la réussite scolaire ?	Quelles sont les formes de l'IMPP qui influencent la réussite en fonction des conditions socioéconomiques de la famille ?	Quantitative
		Quelles sont les formes de l'IMPP et de l'IMPE qui peuvent contribuer à la réussite scolaire dans la collaboration É-F ?	
Article 3	Les pratiques déclarées par les parents et les enseignants dans le cadre de la collaboration É-F-C	Quelles sont les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir des discours des acteurs ? Quelles sont les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants ?	Qualitative

Chapitre 4 : Premier article

Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques et la réussite scolaire: une synthèse des connaissances.

Enkeleda Arapi, Pierre Pagé et Christine Hamel
Université Laval

Résumé

L'impact de l'implication parentale sur la réussite scolaire est étudié depuis des décennies et continue de susciter de l'intérêt. La plupart des recherches reconnaissent d'ailleurs que le statut socioéconomique est également une variable importante en matière de réussite scolaire. Il est cependant difficile d'identifier clairement les retombées de ces recherches, car ces dernières présentent des différences sensibles au niveau de la méthodologie, des processus d'échantillonnage, des questions de recherche, des outils utilisés, et des résultats produits. Les construits théoriques que sont l'implication parentale (IMPP), la réussite scolaire ou encore le statut socioéconomique de la famille (SSE) sont complexes. Quels sont les liens que les recherches permettent de dégager entre implication parentale, statut socio-économique et réussite scolaire ? À travers une métasynthèse fondée sur l'examen de méta-analyses, il s'agit ici de tenter de dégager les liens que la recherche a pu établir à ce jour entre ces trois variables, et les difficultés méthodologiques de leur étude.

Mots-clés : implication parentale, statut socioéconomique, réussite scolaire, méta-analyse.

4.1 Introduction

L'impact positif de l'implication parentale sur la réussite scolaire est largement accepté par les agents scolaires et les chercheurs (Deslandes, 2012 ; 2009 ; Epstein 2009 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011 ; Gonzalez DeHass , Willems et Holbein, 2005; Wilder, 2014) mais aussi par les décideurs politiques qui ont inscrit l'importance de la collaboration avec les parents dans les réformes en éducation (Gouvernement du Québec, 1992, 2008, 2009). Plus spécifiquement, les écoles ont été invitées à inclure les familles dans le cheminement scolaire de leurs enfants, à encourager la participation des parents, à favoriser la communication bidirectionnelle entre les parents et les enseignants et à concevoir d'autres types d'action pour favoriser l'implication des parents. Par ailleurs, les parents sont également incités par les associations des parents (FCPQ, 2009), ou par d'autres instances tel que les commissions scolaires à s'impliquer dans la réussite de leur enfant.

Il existe un large éventail de recherches qui étudient l'effet de l'implication des parents dans la réussite scolaire. Certaines études suggèrent de mettre davantage l'accent sur la communication entre l'école et la famille (McDonnall, Cavanaugh et Giesen, 2012; Fantuzzo, McWayne, Perry et Childs, 2004); d'autres études soulignent l'importance de l'implication des parents à la maison (Callahan, Rademacher, et Hildreth, 1998 ; Cooper, Lindsay et Nye, 2000). D'autres auteurs (Hattie et Anderman, 2013 ; Perron, 2013) encore font état d'un éventail de facteurs qui influencent la relation entre l'implication des parents et la réussite scolaire. Ainsi les conditions socioéconomiques de la famille, la santé mentale des parents ou le type de famille sont des facteurs qui ont été explorés par les chercheurs (Boulanger et al., 2011 ; Duncan, Morris et Rodrigues, 2011). Le fait est que l'impact de l'implication parentale sur la réussite est étudié depuis des décennies et continue de susciter de l'intérêt (Epstein, 2009 ; Fan et Chen 2001 ; Hill et Tyson, 2009 ; Wilder, 2014). Cependant, il est difficile de voir clairement les retombées de ces recherches, car ces dernières présentent des différences sensibles au niveau de la méthodologie, des processus d'échantillonnage, des questions de recherche, des outils utilisés, et des résultats produits.

Les concepts tel que l'implication parentale (IMPP), la réussite scolaire ou encore le statut socioéconomique de la famille (SSE) sont complexes. À titre d'exemple, la définition de l'implication parentale ne trouve pas de consensus parmi les chercheurs. Il en est de même

pour le concept de SSE et les outils de mesures de la réussite scolaire. Quelles sont les composantes de l'implication parentale ? Comment les chercheurs définissent-ils et mesurent-ils le SSE ? Quels sont les liens que les recherches permettent de dégager entre l'implication parentale, le statut socioéconomique et la réussite scolaire ? Ces questions constituent le fil conducteur de cette étude qui vise à faire une métasynthèse de connaissances sur la relation entre ces variables

4.2 L'implication parentale et le statut socioéconomique de la famille

Bien que le concept d'implication parentale ait été largement étudié depuis 40 ans, il demeure toujours complexe à cerner et suscite d'épineux débats. En effet, l'implication parentale est un concept qui ne trouve pas de consensus ni au niveau théorique ni au niveau de l'opérationnalisation du construit. Au niveau théorique, ses assises théoriques reposent notamment sur les modèles de Comer (1995), d'Epstein (1987-2009), de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), de Hornby et Lafaele (2011), de Semke et Sheridan (2012). Plusieurs auteurs reconnaissent le modèle d'Epstein comme une assise théorique incontournable, bien que d'autres chercheurs (Jeynes, 2012, 2007) mentionnent que ce modèle est simpliste. Au niveau de l'opérationnalisation du construit, le nombre de dimensions fluctue d'une étude à l'autre, soit au niveau international (Chen et Gregory, 2010; Fantuzzo, et al., 2000 ; Fan, Williams et Wolters, 2012 ; Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007; Karbach, Gottschling, Spengler, Hegewald, et Spinath, 2013) soit au niveau national (Deslandes, 1996 ; Bérubé, Poulin et Fortin, 2007; Kanouté et Calvet, 2008; Larivée, 2011). La littérature fait état de plusieurs modèles pour définir l'IMPP. A titre d'exemple, Grolnick et Slowiaczek (1994) proposent une conception de l'implication parentale à partir de trois dimensions : 1) l'implication parentale comportementale (participer aux activités organisées à l'école), 2) l'implication parentale personnelle (le souci des parents envers la réussite de leur enfant ou les interactions avec les enfants sur l'école), et 3) l'implication parentale intellectuelle (l'exposition de l'enfant aux activités cognitivement stimulantes). Pour leur part, Deslandes (1996), Normandeau et Nadon (2000) et Fan et al., (2012) ont en commun l'opérationnalisation du concept à partir de cinq dimensions pour décrire les actions des parents dans les deux environnements, école et famille, mais les auteurs ajoutent une nouvelle dimension au niveau psychologique,

soit les aspirations des parents envers la scolarisation. Cependant, les chercheurs commencent à se montrer sensible à la question de la définition du construit. À titre d'exemple, Boulanger et al., (2011) souligne « en effet, il existe une multitude de typologies de l'implication scolaire des parents, où la participation est inscrite dans des formes multiples et souvent peu apparentées au modèle auquel les auteurs font référence ». Il est de même pour Larivée (2011) qui constate « la nécessité de mieux définir l'implication parentale car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples ». L'implication parentale n'est pas le seul construit qui demeure complexe, le statut socioéconomique (SSE) de la famille repose sur un construit également objet de débats.

La définition et l'opérationnalisation du SSE demeurent nébuleuses et très variables d'une étude à l'autre (Arnold et Doctoroff, 2003; Sirin 2005). Le statut socioéconomique (SSE) est probablement la variable contextuelle la plus largement utilisée dans la recherche en éducation, comme un variable de contrôle, une variable médiatrice, une variable modératrice (Arnold et Doctoroff, 2003). De plus en plus, les chercheurs examinent les processus éducatifs, y compris les résultats scolaires, en relation avec le statut socioéconomique (Deniger, Abdoulaye, Dubé et Goulet, 2009 ; Jeynes 2007 ; Sirin, 2005). Bien que le SSE soit souvent au cœur des études en éducation, il semble y avoir un différend sur sa signification conceptuelle et sa mesure empirique dans les études menées auprès des enfants et des adolescents (Bornstein et Bradley, 2003). L'opérationnalisation du construit de SSE est faite à partir d'une combinaison de variables, qui diffère d'un chercheur à l'autre. Ceci a créé une ambiguïté dans l'interprétation des résultats de recherche. A titre d'exemple, de nombreux chercheurs utilisent les concepts de SSE et de classe sociale de manière interchangeable, sans aucune justification ou précision (Ensminger et Fothergill, 2003).

La relation entre l'implication parentale et la réussite scolaire est influencée par plusieurs facteurs. Certains semblent plus importants et plus étudiés par les chercheurs, notamment le statut socioéconomique de la famille, l'origine ethnique, le type de famille etc. Cependant, un problème survient lorsque que certaines études présentent des corrélations significatives entre les formes de l'implication parentale et la réussite scolaire, alors que d'autres études

décrivent la relation comme peu, voire pas corrélée du tout. À titre exemple, plusieurs chercheurs (Cooper, Lindsay et Nye, 2000; Epstein et Van Voorhis, 2001 ; Hoover Dempsey et al., 2001) constatent des effets positifs de l'implication des parents dans l'aide aux devoirs. En revanche, d'autres recherches (Epstein, 1988; McDermott, Goldman, et Varenne, 1984; Levin et al., 1997) soulignent un effet négatif pour cette forme d'implication. Comme c'est souvent le cas dans l'étude de phénomènes complexes, ces quelques exemples démontrent que, les conclusions relatives à la participation des parents présentent une incohérence sur les effets concrets de l'implication parentale sur la réussite scolaire. L'étude des impacts sur la réussite scolaire des variables du statut socioéconomique et de l'implication parentale est devenue non seulement un enjeu scientifique, mais aussi politique. Ainsi les instances gouvernementales interviennent dans la gouvernance scolaire pour promouvoir leur prise en compte, en favorisant le développement de la collaboration école-famille et en développant des outils d'intervention spécifiques pour les écoles en milieu défavorisé (MELS, 2009 ; LIP, 2001). Il apparaît donc pertinent de savoir si les recherches ont permis de dégager un corpus structuré et cohérent de conclusions quant à l'impact du statut socioéconomique et de l'implication parentale sur la réussite scolaire.

Finalement, l'implication parentale demeure un concept complexe qui embrasse plusieurs composantes, comme la communication école-famille, la supervision des devoirs, l'aide active aux devoirs ou encore les attentes des parents par rapport à la scolarisation de leurs enfants (Deslandes, 1996 ; Fan et al., 2012 ; Grolnick et Slowiaczek, 1994). De plus, le fait que l'on observe de multiples définitions de l'implication des parents et des méthodes diverses de mesure de la réussite scolaire pourrait également introduire des ambiguïtés et des décalages dans les résultats (Andrews et Harlen, 2006). Enfin, les multiples définitions du SSE pourraient également influencer les résultats portant sur le lien entre l'implication parentale et la réussite scolaire.

Cette étude propose une métasynthèse de méta-analyses portant sur la relation entre l'implication parentale (IMPP), le SSE de la famille et la réussite scolaire de l'élève. Il s'agit d'identifier les conclusions généralisables à travers des méta-analyses (Wilder, 2014) sur la relation entre ces trois construits, puis d'évaluer les recherches qui ont permis de

dégager des formes de l'implication parentale qui ont davantage d'impact sur la réussite. Trois questions de recherche guident notre métasynthèse :

- 1- Observe-t-on des différences dans la définition des concepts de l'IMP et du SSE dans les méta-analyses ?
- 2- Quels sont les différents outils utilisés par les chercheurs pour mesurer la réussite scolaire ?
- 3- Est-ce que les éventuelles définitions différentes de l'IMPP, du SSE et des outils de mesure de la réussite contribuent à des différences dans les résultats des méta-analyses à l'égard de l'impact de la participation des parents sur la réussite scolaire des élèves ?

4.3 Méthodologie

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons effectué une synthèse de recherche qualitative sur des études qui mettaient l'accent sur la relation entre les trois variables : l'implication parentale, la réussite scolaire et les conditions socioéconomiques de la famille. La méthodologie de la synthèse qualitative comporte diverses approches. Une de ces approches est la métasynthèse. La métasynthèse est une interprétation, plutôt qu'une simple agrégation qui vise à intégrer les résultats des études qualitatives qui ont examiné un même sujet ou qui sont étroitement liées au sujet (Walch et Down, 2004). Les mêmes auteurs proposent trois types de métasyntheses : 1) l'intégration des résultats de plusieurs études dans un domaine connexe ; 2) la synthèse des études menées par différents chercheurs dans un domaine connexe et 3) le résumé quantitatif des éléments-clés dans des études qualitatives. Selon ces auteurs, la deuxième approche est la plus utilisée par les chercheurs. La métasynthèse est plus qu'une simple accumulation de données, mais la proposition de nouvelles connaissances inférées à partir d'un regard transversal sur l'ensemble des recherches recensées (Beaucher et Jutras, 2007).

Bien que le terme de métasynthèse soit généralement associé à l'analyse de la recherche qualitative, il y a également eu une expansion des unités d'analyse (les variables étudiées) et des processus d'analyse vers des études quantitatives (Wilder, 2014). Les sections suivantes présentent les critères de sélection des études et les étapes de la métasynthèse.

4.3.1 Critère de sélection des études.

Afin de constituer la base de données de la présente étude, une recension des recherches a été effectuée en vue de repérer des analyses ou des synthèses correspondant à l'objectif de cette recherche, soit les études abordant les relations entre réussite scolaire, le statut socioéconomique et l'implication parentale. Ces recherches documentaires ont été réalisées par le biais des bases de données PsycInfo, Social Services Abstracts, FRANCIS, Web of Science et Érudit. Les mots-clés utilisés sont : implication parentale/parental involvement , réussite scolaire/academic achievement, conditions socioéconomiques/socio-economic status, méta-analyse/meta-analysis, méta-synthèse/meta-synthesis. La recherche a été menée en anglais et en français. Le choix de mots-clés a réduit la recherche et permis d'éliminer les études qui ne mentionnent pas l'IMP, le SSE et la réussite scolaire dans les conclusions. La recherche a donné 47 études en anglais. Nous avons constaté qu'il n'y avait pas de méta-analyse publiée en français. Nous avons exclu les articles qui n'étaient pas des méta-analyses portant sur au moins une des trois variables de l'étude, pour aboutir à 18 méta-analyses et 2 métasynthèses

Dans la procédure de la métasynthèse, la sélection des études retenues pour le présent article a été effectuée selon plusieurs critères (Campbell et al., 2003 ; Coffey, 2006; Zimmer, 2006). Les critères d'inclusion dans la recherche étaient (a) la présence des variables de l'implication parentale, du SSE de la famille et de la réussite scolaire, (b) l'analyse des relations entre ces variables et (c) la conception de la recherche comme une méta-analyse. Nous avons identifié des études publiées dans la période entre 1980 et aujourd'hui. Cet espace de temps apparaît raisonnable en sachant que les méta-analyses sont des études peu courantes. De plus, voir l'évolution dans le temps des concepts choisis (implication parentale, SSE et réussite scolaire) apparaît aussi pertinent. En outre, afin d'assurer que les études aient une rigueur méthodologique suffisante, seules les études publiées dans des revues évaluées par des pairs ont été considérées.

4.3.2 Les étapes de la métasynthèse.

La première étape de la réalisation de la méta-synthèse a porté sur la description des études. Le tableau 4.1 fait état des composantes selon lesquelles les méta-analyses sont analysées.

Tableau 4.1

*Liste des critères communs dans les méta-analyses*¹⁶

Descriptions de caractéristiques des études

1. Auteur et année de publication
2. Nombre d'études inclus dans les méta-analyses
3. Espace de temps couvert par les études
4. Nature de publication (méta-analyse, méta-synthèse)

Caractéristiques des participantes

1. Taille d'échantillon
2. Compositions de l'échantillon (caucasienne, hispanique, afro-américaine, etc.)
3. Cycle d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire)

Mesure de l'implication parentale

1. Type d'implication parentale (différent type d'implication: la communication-école-famille, l'aide au devoir, etc.)

Mesure de la réussite scolaire

1. Type de mesure (test standardisé, test non-standardisé, QI etc.)
2. Domaine de mesure (compétence langagière, en lecture, en mathématique, en sciences etc.)

Mesure de statut socio-économique

1. Type de mesure (revenu familial, scolaire des parents, le type de travail des parents)

Objectif de l'étude

La deuxième étape a permis de classer les études retenues selon les thématiques abordées. Cette étape nous a permis de passer à une analyse thématique qui consiste à regrouper les textes par objet de recherche, impact des facteurs socioéconomiques et impact de l'implication parentale sur les résultats scolaires. Il est intéressant de relever qu'aucune méta-analyse ne propose de réflexion sur l'impact de la variable socioéconomique sur la relation entre implication parentale et réussite scolaire : les méta-analyses abordent, de manière binaire, soit l'étude du lien entre statut socioéconomique et réussite scolaire, soit du lien entre implication parentale et réussite scolaire, toutefois plusieurs intègrent la variable socioéconomique dans leur analyse c'est-à-dire le revenu familiale, la scolarité des parents, le type d'emploi des parents etc .

¹⁶ En annexe, le tableau 4.5 présente de manière plus détaillée les caractéristiques des études incluses dans la métasynthèse

4.4 Analyse thématique du corpus identifié

Dans cette section, sont présentés tout d'abord les définitions du statut socioéconomique et de l'implication parentale mobilisées par les auteurs des méta-analyses, ce qui permet de mettre en évidence l'évolution et la diversité des définitions des mesures de SSE, de l'IMP et de la réussite scolaire. Une synthèse des résultats de ces méta-analyses est ensuite proposée, pour souligner les convergences, mais aussi la diversité dans les conclusions des recherches nombreuses menées sur ces deux relations, l'impact sur la réussite scolaire de l'implication parentale, depuis 1961¹⁷ ; et de la variable SSE, depuis 1918.

4.4.1 Les facteurs socioéconomiques.

White (1982) a publié la plus ancienne méta-analyse que nous ayons trouvée, étudiant la relation entre le SSE de la famille et la réussite scolaire de l'élève. White inclut 101 études dans sa recherche. Une préoccupation importante du chercheur consistait à saisir comment les chercheurs définissent la variable SSE. Le constat souligné est qu'il est inquiétant de voir le large éventail des composantes que les chercheurs mobilisent pour mesurer le SSE. Ceci peut introduire des différences dans les analyses qui tentent d'identifier l'impact du SSE sur la réussite scolaire.

Ainsi dans le tableau 4.2, on relève dix définitions différentes¹⁸ de la mesure du SSE, et la grande diversité dans la force de la corrélation avec la réussite selon la mesure ainsi effectuée : la corrélation dépend fortement de l'unité d'analyse (élève ou école), mais aussi des composantes que les chercheurs incluent dans la variable SSE, dans un éventail de 1 à 4 (moyenne des corrélations de 0,185 pour l'éducation parentale seulement mesurée au niveau de l'élève, contre 0,789 pour une variable composite mesurée au niveau de l'école).

¹⁷ Ces données sont issues des études qui sont incluses dans les méta-analyses étudiées.

¹⁸ Éducation, revenu, métier, ressources de l'école et atmosphère du foyer pris individuellement ; revenu et éducation ; revenu et métier ; éducation et métier ; revenu, éducation et métier ; revenu, éducation, métier et autres

Tableau 4.2

Force de la corrélation moyenne entre le SSE et la réussite selon différents types de mesure du SSE.

	Niveau de l'élève		Niveau agrégé (classe, école)	
	<i>M</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>N</i>
Éducation seulement	0,185	116		8
Revenu seulement	0,315	19		18
Métier seulement	0,201	65		9
Atmosphère du foyer seulement	0,577	21		
Ressources de l'école seulement			0,619	28
Revenu et éducation	0,230	36		
Revenu et métier	0,332	15		
Éducation et métier	0,325	20		
Revenu, éducation et métier	0,318	27	0,544	8
Revenu, éducation, métier et autres	0,365	22	0,789	12

Sirin (2005) s'est efforcé de déterminer dans quelle mesure les relations entre facteur SSE et réussite scolaire avaient changé depuis la publication des résultats de White (1982). Sa méta-analyse, portant sur des recherches publiées entre 1990 et 2000, tente d'éclairer l'utilisation de ce construit qu'est la variable socioéconomique. L'auteur arrive lui aussi à la conclusion que cette variable est décrite par une variété de combinaison de composantes, ce qui crée une grande ambiguïté dans la valeur des corrélations identifiées et dans l'interprétation des résultats de recherches.

Encore aujourd'hui, plusieurs chercheurs utilisent les concepts de SSE et de classe sociale de manière interchangeable sans clarification et explication, pour décrire les caractéristiques sociales et économiques des étudiants. Les chercheurs sont d'accord pour définir de manière générale la variable SSE comme le pouvoir, la richesse et le statut social (Sirin, 2005), mais au-delà de cette définition très large, il demeure un désaccord sur la signification précise de la variable SSE et, surtout, sur la façon de mesurer cette variable. On retrouve, comme chez White, que trois indicateurs reviennent fréquemment, soit le revenu parental, l'éducation parentale, et le métier des parents, mobilisés seuls ou en combinaison. Sirin (2005), comme White (1982), relève la diversité des composantes de la variable SSE, mais il observe que les recherches mobilisent six composantes principales : aux trois composantes traditionnelles les plus fréquemment utilisées, revenu, éducation, métier des parents, on peut ajouter le voisinage et le droit aux programmes de repas

subventionnés. Le statut socioéconomique est un construit multidimensionnel, et sa mesure avec différentes composantes donne des résultats différents. Plusieurs études empiriques examinant les relations entre ces composantes ont trouvé des corrélations modérées : ses composantes sont uniques et chacune mesure un aspect très différent de la variable SSE.

Sirin (2005) souligne ainsi que les chercheurs devraient porter une attention particulière à ce point, puisque la mesure de la variable SSE avec une seule composante a tendance à surestimer son impact, et que l'évaluation de cet impact diffère sensiblement selon la nature et le nombre de composantes mobilisées.

4.4.2 Quelles mesures pour la réussite scolaire ?

Les deux méta-analyses menées par White (1982) et Sirin (2005), outre l'objectif d'analyser les mesures de SSE, se sont également penchées sur les mesures que les chercheurs utilisent pour évaluer la réussite scolaire des élèves. White (1982) rapporte que les chercheurs utilisent des tests standardisés comme le QI, les bulletins et une « mesure globale de la réussite scolaire ». Les domaines étudiés sont principalement les compétences verbales et les compétences en mathématiques et le QI. Sirin (2005) rapporte que les chercheurs utilisent généralement comme mesure (37 études) des tests standardisés¹⁹, des tests non standardisés (11 études) et la moyenne générale figurant sur les bulletins (15 études). Les domaines évalués sont les compétences en langue maternelle, en math et en sciences, individuellement ou regroupées. À partir de son analyse, Sirin (2005) démontre que les corrélations sont plus fortes entre réussite scolaire et SSE lorsque l'évaluation porte sur un seul domaine, compétence verbale, mathématiques ou sciences, comparativement aux mesures générales des compétences (par exemple, GPA ou test composé de plusieurs domaines). Les résultats sont un peu plus faibles dans l'étude de Sirin (2005) :

Sirin (1990–2000): $M = .299$, $SD = .169$, $k = 207$

White (1918–1975): $M = .343$, $SD = .204$, $k = 219$

¹⁹ CAT = California Achievement Test; WRAT = Wide Range Achievement Test; SRA = Science Research Associates; BASIS = Basic Achievement Skills Individual Screener; WRAT-R = Wide Range Achievement Test–Revised

Sirin ne propose pas d'explication, relevant les difficultés méthodologiques qui rendent toute proposition délicate. Il affirme cependant qu'on peut raisonnablement suggérer que le lien entre SSE et réussite scolaire est moins fort de nos jours qu'autrefois.

Les méta-analyses de Goldberg (2008) (68 études) et de Lucas-Thomson, Goldenberg et Prause, (2010) (69 études), soulignent que les chercheurs utilisent quatre catégories de mesures : les tests formels (50% des études), les résultats scolaires (25% des études), le test de QI (48,5% des études) et les évaluations des enseignants sur des capacités cognitives (13,2%). De plus, les auteurs rapportent que plusieurs études utilisent plus d'une mesure pour évaluer la réussite scolaire, d'où les pourcentages supérieurs à 100%. Cependant, les chercheurs ne précisent pas les domaines sur lesquels sont évalués les élèves.

Un auteur qui attire l'attention par le nombre de méta-analyses qu'il a publiées, au total six pour notre échantillon, est William H. Jeynes. En 2003, à partir de 26 études, Jeynes constate que la réussite scolaire a été mesurée à partir « d'une combinaison de toutes les composantes de la réussite scolaire », mais aussi avec d'autres mesures comme les moyennes, des tests standardisés, des échelles d'évaluation des enseignants et des indices du « comportement et des attitudes scolaires » des élèves, sans davantage d'explication.

En 2005, Jeynes (41 études) relève que la réussite scolaire a été mesurée par les notes (le bulletin), les tests standardisés, les échelles d'évaluation des enseignants et une mesure globale de toutes les composantes de la réussite scolaire. En 2007, Jeynes, à partir de 52 études, précise là encore que la réussite scolaire a été évaluée sur une mesure globale de toutes les composantes combinées de la réussite scolaire, sur les notes, des tests standardisés, et des échelles d'évaluation des enseignants (soulignant les attitudes et les comportements académiques des élèves).

Cependant, en 2012, Jeynes (51 études) précise que la réussite scolaire a été mesurée à travers des évaluations standardisées (comme des résultats de tests standardisés) et des mesures non standardisées (par exemple, les moyennes générales et les évaluations des enseignants) : nous ne relevons plus de mesure globale de toutes les composantes académiques.

Erion (2006), à partir de 37 études, rapporte deux types de mesure de la réussite académique : curriculaire, avec des instruments bâtis par les chercheurs et référés à des critères académiques, et des tests standardisés basés sur des normes.

Patall, Cooper et Robinson (2008) regroupent 14 études dans leur recherche. Les auteurs constatent plusieurs mesures de la réussite scolaire : des tests standardisés, des tests non-standardisés propres aux écoles ou aux enseignants, les moyennes du bulletin, les notes des devoirs à la maison, le taux de complétion des devoirs à la maison, les habitudes et compétences d'étude des élèves, les attitudes des élèves et des parents envers l'école, les croyances des parents quant à leur compétence disciplinaire ou pour les devoirs, ou la conduite des élèves. Il est intéressant de noter le large éventail de types de mesure de la réussite scolaire sur un échantillon aussi limité (14 études).

Kim et Hill (2015), à partir de 52 études, constatent que la réussite scolaire est mesurée avec des outils divers comme des tests standardisés ; des échelles de notation des enseignants ; les notes de la classe ; la moyenne générale, une mesure de la compétence/performance académique auto évaluée, évaluée par l'enseignant ou par les parents, le niveau d'instruction. Les domaines évalués sont les compétences en mathématiques, les compétences langagières, en lecture, sciences sociales et en écriture.

Dans leurs méta-analyse à partir de 39 études, Castro et al., (2015) rapportent comme mesure de la réussite scolaire des tests standardisés et non standardisés, sans préciser le type de ces tests. Par contre, les auteurs précisent les domaines pour lesquels les élèves sont évalués et ont relevé les compétences en langue étrangère. Cette compétence n'est pas commune avec les autres méta-analyses où prédominent les mesures de compétences en mathématiques, en science, les compétences langagières et en lecture.

Il ressort de la synthèse de ces méta-analyses que les mesures de la réussite scolaire ne sont pas uniformisées : selon les chercheurs, sur *a priori* un corpus de littérature semblable, il apparaît que les outils de mesure varient parfois sensiblement, à travers le temps comme chez Jeynes (2005/2016), et d'un chercheur à l'autre. Le tableau 4.3 illustre ces résultats, sont identifié les types de mesures et la fréquence de l'utilisation de ces mesures.

Tableau 4.3

Les mesures utilisées pour la réussite scolaire selon les auteurs

Mesure de la réussite scolaire	Décompte de code
Résultats de tests standardisés	18
Moyenne générale cumulative	13
Évaluations de l'enseignant	10
Note de la classe	9
Résultats de tests basés sur le programme	4
Indices des attitudes et des comportements académiques	4
Toutes les composantes de la réussite académique combinées	2

4.4.3 Quelles dimensions pour l'implication parentale ?

Tous les auteurs ne définissent pas forcément leur compréhension de l'implication parentale. Dans notre corpus, six auteurs précisent ce que recouvre ce concept. Jeynes (2003, 2005, 2007, 2012, 2015, 2016) précise que l'implication parentale est la participation des parents dans le processus d'éducation et dans les expériences éducatives de leurs enfants. Ma, Shen, Krenn, Hu et Yuan (2015) empruntent la définition de Fantuzzo et al., (2000) selon qui l'implication parentale est l'engagement proactif des parents dans plusieurs activités et comportements qui visent à promouvoir le développement et l'apprentissage de leurs enfants. Hill et Tyson (2009) définissent l'implication parentale « en éducation » (académique), comme les interactions des parents avec l'école et avec leurs enfants pour promouvoir le succès académique. Castro et al. (2015) définissent l'implication parentale comme la participation active des parents dans tous les aspects du développement social, émotionnel et académique de leurs enfants. Enfin, Wilder (2014) se base sur la définition de Jeynes mentionnée ci-dessus. Les auteurs circonscrivent le concept entre les termes de participation active des parents en éducation et les interactions des parents avec l'enfant en famille et avec l'école.

Dans tout ce corpus de recherches inventorié par les auteurs des méta-analyses, plusieurs modèles théoriques sont mobilisés. Hill et Tyson (2009) relèvent que les modèles les plus fréquemment invoqués sont Epstein (1987), Comer (1995), Grolnik et Slowaczek (1994). Castro et al., (2015) sur une période d'analyse plus étendue, une relative diversité des

modèles théoriques, avec Epstein (1986, 1987, 2001), Epstein et Dauber (1991) et Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997).

Quant aux composantes de l'implication parentale identifiées dans les différentes méta-analyses²⁰, elles sont nombreuses et diverses d'une analyse à l'autre. Jeynes propose ainsi trois, quatre ou cinq composantes ; Wilder (2014) en indique cinq ; et Castro et al., (2015) six. En compulsant l'ensemble des méta-analyses, on relève ainsi neuf composantes qui reviennent, plus ou moins fréquemment, dans les différentes recherches pour construire la variable de l'implication parentale (tableau 4.4). La dimension la plus fréquemment utilisée, comme illustré dans le tableau 4.4 est la communication parent-enfant (10 auteurs) puis la participation à l'école (9 auteurs) et les attentes parentales (8 auteurs). L'aide aux devoirs n'est pas décrite de manière constante : on relève ainsi la vérification des devoirs (5 auteurs) ou encore la supervision des devoirs (5 auteurs).

Tableau 4.4

Les dimensions et les définitions de l'implication parentale

Dimension de l'implication parentale	Description de la dimension	Décompte du code
Communication parent-enfant au sujet de l'école	Les parents et l'enfant discutent de l'école (projet, devoir)	10
Vérification des devoirs	Les parents vérifient si l'enfant fait ses devoirs	5
Supervision des devoirs	Les parents supervisent les devoirs de leurs enfants	5
Participation et présence parentale à des activités à l'école	La participation des parents aux activités à l'école et la participation dans des instances organisationnelles (comité de parents, CÉ).	9
Attentes et aspirations en matière d'éducation	Le niveau des attentes et des aspirations des parents par rapport au niveau maximum d'études de leurs enfants	8
Lire avec les enfants	La fréquence et la régularité de la lecture que le parent fait avec son enfant (le parent lit à l'enfant, le parent écoute l'enfant qui lit etc.)	6
Communication avec l'école	La fréquence et la régularité des contacts entre le parent et l'école	4
Style parental	Les parents orientent leurs attitudes vers le soutien (affection, contrôle, sensibilité)	5
Attitudes parentales envers l'éducation	Les parents communiquent à leurs enfants leurs attentes en matière de scolarisation, ils discutent aussi de stratégies d'apprentissage	2
Supervision à la maison	Les parents formulent des règles pour regarder la télévision, pour faire les devoirs, créent un environnement propice à l'étude etc.	2

²⁰ En annexe, le tableau 4.6 présente les dimensions de l'implication parentale selon les études incluses dans la métasynthèse

Certains auteurs établissent une nuance entre une aide active et la vérification (*checking*) des devoirs, mais ce n'est pas le cas de tous : cette composante apparaît ainsi assez floue dans sa définition et dans les phénomènes qu'elle cherche à décrire. La composante « socialisation académique », que Hill et Tyson (2009) estiment différente de l'implication à l'école, semble proche de la communication des attentes, mais avec un intitulé bien différent qui risque d'induire des confusions. Bref, on n'observe pas d'approche harmonisée des composantes de l'implication parentale, les recherches mobilisant un nombre variable de celles-ci, et leur définition étant parfois sujette à des imprécisions, voire une formulation pouvant induire une inutile confusion.

4.5 Analyse critique des travaux

4.5.1 Quel le lien entre implication parentale et réussite.

On relève un consensus remarquable quant à l'existence d'une relation positive très forte entre l'implication parentale et la réussite académique (Hill et Tyson, 2009; Jeynes, 2003; Ma et al., 2015 ; Wilder, 2014). L'implication parentale semble même avoir un impact sur la réussite scolaire qui transcende largement les différences de SSE, et d'autres facteurs (Jeynes, 2005 ; Ma et al., 2015). Presque toutes les composantes de l'implication parentale ont un impact positif sur la réussite, même si l'effet de chaque composante pris individuellement est plus faible que l'impact du tout (Jeynes, 2005).

Ce consensus doit toutefois être nuancé car Fan et Chen (1999) estimaient qu'il y a encore beaucoup d'incohérence dans les recherches : sans doute le produit, non de l'absence de lien, mais de la diversité des méthodes de mesure de l'implication parentale et de la réussite scolaire. Il est nécessaire, soulignent-ils, de poursuivre les recherches pour comprendre quelles composantes de l'implication parentale sont les plus importantes (Fan et Chen, 1999; Jeynes, 2003).

Par rapport à l'impact disciplinaire, Patall et al., (2008) observent que l'implication a un impact positif dans les dimensions verbales ; mais un impact négatif en mathématiques, sans doute parce que les parents semblent être moins compétentes pour ce domaine.

La corrélation la plus forte entre la réussite scolaire et les forme de l'implication parentale apparait lorsque celle-ci est comprise comme l'expression des attentes envers la réussite scolaire des enfants (Castro et al., 2015 ; Fan et Chen 1999 ; Hill et Tyson, 2009; Jeynes 2005 ; Wilder, 2014) : les chercheurs soulignent le très fort impact que peut représenter cette expression, en facilitant la compréhension des buts et des objectifs de la réussite scolaire; et en fournissant des stratégies d'étude. Castro et al., (2015) précisent qu'il s'agit de communiquer avec les enfants au sujet de l'école et des devoirs; et de promouvoir la lecture; mais Jeynes (2007) nuance en estimant que la communication familiale au sujet de l'école n'a pas autant d'impact que les attentes ou le style (Jeynes 2007). Jeynes (2005) souligne aussi le rôle du style parental.

Patall et al., (2008) affirment que l'aide aux devoirs a des effets positifs. Mais, contrairement à une idée répandue, les chercheurs soulignent qu'il ne se dégage pas de relation positive entre l'aide aux devoirs (*homework assistance*) et la réussite scolaire, qu'il s'agisse de la supervision active ou de la vérification des devoirs; parfois même, l'aide aux devoirs était corrélée négativement – une explication possible étant que les parents ne sont pas formés pour cette tâche (Castro et al., 2015 ; Fan et Chen, 1999; Hill et Tyson, 2009; Jeynes 2005; Wilder 2014).

Certains auteurs sont plus spécifiques : Hill et Tyson (2009) précisent que la supervision et l'assistance aux devoirs est la seule dimension de l'implication parentale qui n'a pas d'impact positif. Cependant, ce constat est à nuancer : Jeynes (2012) observe que le contrôle des devoirs a un impact positif; Erion (2006) souligne que le tutorat de la part des parents peut avoir un impact modéré sur la réussite. Nuançant leurs propres propos, Patall et al. (2008), suggère que si l'implication des parents en général dans les devoirs (sans précision) a un impact favorable limité ou inexistant au primaire, il importe de garder à l'esprit que certains aspects de l'implication parentale dans les devoirs ont un impact positif, comme définir des règles sur le moment et l'endroit où les devoirs doivent être faits, laquelle composante a un impact significatif. Le contrôle (*monitoring*) des devoirs aurait un impact négatif; l'aide directe aurait un impact positif.

Senechal et Young (2008) précise que former les parents à enseigner certaines compétences de lecture peut avoir un impact important; de même, former les parents à écouter leurs

enfants en train de lire a un impact sur la lecture. Senechal et Young (2008), citant Bus, van Jzendoorn et Pellegrini (1995), explique que la lecture de livres par les parents aux enfants a un impact significatif sur la lecture.

On n'observe pas de cohérence dans les résultats en ce qui concerne l'implication parentale définie comme la participation aux activités de l'école (Wilder, 2014). La participation et la présence des parents à l'école n'ont pas l'impact aussi élevé que l'on pourrait croire (Jeynes 2005), voire pas d'impact apparent (Castro et al., 2015).

Cependant, les programmes destinés à encourager l'appui des parents dans la scolarité de leurs enfants ont un impact positif sur la réussite chez les enfants. (Jeynes, 2005, 2007, 2012). La communication entre parents et enseignants a un impact positif (Jeynes, 2012) et les efforts des enseignants pour encourager les parents à davantage d'implication ont un impact positif (Jeynes, 2012). À ce titre, l'intervention de l'école serait utile pour chercher à favoriser l'implication des parents. Ceci dit, la force de l'effet de l'implication parentale suscitée par l'école demeure globalement plus faible que celle de l'implication volontaire (Jeynes, 2012; Ma et al., 2015), même si l'effet de certaines composantes de cette implication suscitée était plus important que l'implication volontaire.

De même, Ma et al., (2015) classent la relation maison-école; la supervision à la maison; l'implication comportementale (*behavioral involvement*) comme les trois facteurs les plus forts dans l'implication parentale : il y a donc des divergences significatives sur l'impact de l'implication parentale avec l'institution scolaire, certains auteurs soulignant l'absence de cohérence dans les résultats, voire la faiblesse des impacts; d'autres soulignant au contraire l'impact positif, voire très fort de la relation école-famille.

Wilder (2014) estime qu'il n'y a pas de conclusion quant à l'impact du *type de mesure* de la réussite scolaire sur l'existence d'une relation entre implication parentale et réussite. En revanche, le type de mesure a un impact sur la force de cette relation : elle est plus forte si on prend des mesures globales de réussite (moyenne générale, par ex. le GPA nord-américain) que des mesures spécifiques (Fan et Chen, 1999; Wilder, 2014). La relation sera également plus forte avec des évaluations de l'enseignant plutôt qu'avec des tests standardisés (Jeynes, 2005).

Nuançant encore l'impact de l'implication parentale, Jeynes (2015) précise que l'implication des pères est corrélée à des résultats positifs, mais que l'impact de l'implication de la mère demeure plus fort que celui des pères, ce que contredit partiellement Kim et Hill (2015), pour qui les mécanismes d'influence parentale ne sont pas genrés. L'implication des pères a plus d'impact avec des jeunes issus de minorités (Jeynes, 2015), soulignant ainsi la dimension culturelle de l'impact de l'implication.

L'implication parentale a davantage d'impact sur les jeunes enfants (Jeynes, 2015), confirmant ainsi Jeynes (2007) qui souligne que l'implication parentale a plus d'impact à l'école primaire qu'au secondaire, quoique cela ne semble pas vrai pour les afro-américains (impact égal) (Jeynes, 2016). Les écoles ont aussi plus de facilité pour mobiliser les parents au primaire qu'au secondaire (Jeynes, 2012) et plus d'attentes envers les parents (Kim et Hill, 2015).

Il ressort de ces observations que :

- Un grand consensus existe sur le fait que l'implication parentale, de manière générale, a un impact positif sur la réussite scolaire; certains auteurs estiment même qu'il s'agit de la variable qui a le plus fort impact.
- C'est l'expression des attentes des parents qui, pour plusieurs auteurs, aurait l'impact le plus fort sur la réussite scolaire, surtout si elle s'accompagne de la marque de l'intérêt des parents pour la vie à l'école, si elle permet de préciser les raisons de ces attentes et si elle s'accompagne de l'explication de stratégies pour satisfaire ces attentes.
- Nombre de chercheurs estiment que l'aide aux devoirs est la composante de l'implication parentale la moins efficace, quoique un débat existe quant aux aspects précis de l'aide aux devoirs qui peuvent avoir un impact : on nuance ainsi entre supervision, encadrement et aide active, avec des résultats contradictoires.
- De même, il ne se dégage pas de consensus clair concernant l'impact sur la réussite de l'implication des parents à l'école. Certains auteurs soulignent son rôle positif, d'autres estiment que le lien demeure faible, voire inexistant.

- Certains auteurs estiment cependant que des recherches complémentaires sont nécessaires au vu de la diversité des définitions et des mesures de la réussite comme de l'implication parentale

4.5.2 Quel lien entre SSE et la réussite scolaire ?

D'autres études abordent l'analyse de l'impact du statut socioéconomique sur la réussite scolaire. Sirin (2005) note que le niveau de corrélation est moyen entre SSE et réussite lorsque l'étude est menée au niveau de l'élève et relève une forte corrélation au niveau de l'école. Il souligne que selon les méthodes d'analyse, d'autres études soulignent que le SSE de la famille a un fort impact au niveau de la réussite chez l'élève; et très fort au niveau de l'école.

Sirin (2005) souligne que l'approche méthodologique de l'évaluation du lien entre SSE et résultats scolaires est très importante, introduisant des différences significatives dans les résultats selon comment on définit les caractéristiques de l'élève et la mesure du SSE. Il observe une grande diversité dans la façon de traiter la variable SSE, avec un nombre de composantes qui diffère beaucoup selon les auteurs, souvent trois sur les six principales (éducation, métier, revenu des parents, accès aux repas subventionnés, voisinage, foyer). Cette diversité dans les méthodes de mesure de la variable SSE pose un problème scientifique, car le statut socioéconomique est un construit, pour lequel des composantes différentes vont donner des résultats différents lorsqu'on analyse son impact sur la réussite scolaire.

Ces observations viennent largement confirmer les observations méthodologiques de White (1982). A la différence de Sirin (2005), White observe que de manière générale, la variable SSE est corrélée positivement, mais faiblement avec la mesure de la réussite scolaire. L'idée largement répandue qu'il existe une forte corrélation est une erreur qui vient du fait que la façon de définir la variable SSE est critique pour définir la force de la relation entre SSE et réussite scolaire : selon les composantes retenues et leur combinaison, la corrélation pourra être forte ou faible. Ainsi, lorsque l'élève est l'unité d'analyse et que le SSE est mesuré de manière traditionnelle (revenu ou éducation des parents), le test de corrélation est peu utile : on observe une faible corrélation. Lorsque l'analyse se fait au niveau de

l'école, avec des variables SSE agrégées, la corrélation est réelle. White (1982) soulignait déjà que statut socioéconomique est un construit aux composantes très variables selon les chercheurs : on n'observe pas d'homogénéité et de fait, il est très difficile de comparer les études ou d'établir des conclusions générales.

Sirin (2005) observe aussi que la mesure de la réussite a un impact sur les conclusions de recherche. Les corrélations sont plus fortes lorsqu'on prend des mesures de la réussite dans une seule matière qu'avec des mesures agrégées (moyenne ou test composite), ce qui est à l'inverse de la relation entre réussite et implication parentale, pour laquelle on observe des corrélations plus fortes avec des mesures agrégées. Pour les minorités, Sirin (2005) observe que le SSE familial est moins prédictif que le SSE du quartier. Or, peu d'études tiennent compte de cette variable du voisinage.

En somme, les approches méthodologiques utilisées par les chercheurs dans l'évaluation du lien entre SSE et résultats scolaires introduisent des différences significatives dans les résultats des études. De même, les différents types de mesures utilisées pour la réussite scolaire et le SSE ne facilitent non plus la lecture de ces résultats.

Conclusion

Si globalement les auteurs semblent convenir qu'on peut établir un lien entre SSE et réussite scolaire, les études soulignent le poids très fort de l'approche méthodologique dans les conclusions que l'on peut tirer : selon les composantes de la variable SSE et les combinaisons de celles-ci, et selon l'instrument de mesure de la réussite scolaire, la mesure de l'impact du statut socioéconomique sur la réussite pourra varier considérablement. Cette grande variabilité souligne l'importance d'une harmonisation des méthodes, ce que la communauté scientifique ne semble pas atteindre présentement.

Plus généralement, pour les fins de notre étude, il importe de souligner la variabilité des résultats mis en évidence à travers ces méta-analyses. La mesure du poids de la variable SSE sur la réussite scolaire paraît ainsi largement dépendre de la façon de structurer cette variable. Or, en présence de la grande diversité des méthodes retenues pour évaluer celle-ci, les résultats paraissent peu comparables. Ainsi parmi les composantes de la variable SSE, il

sera pertinent dans les futures recherches d'inclure non seulement la scolarité des parents et le revenu familial, mais aussi le type d'emploi des parents. De plus, ces variables devraient être mesurées pour les deux parents, car les nouvelles configurations de la famille occidentale montrent que les parents semblent partager de plus en plus les tâches concernant l'éducation de l'enfant.

De même, des débats importants sont présents quant au poids des composantes de l'implication parentale, et des désaccords significatifs émergent quant au rôle de l'aide aux devoirs et de l'implication des parents à l'école. Cette grande diversité des résultats de recherche, illustrant le plus souvent la diversité des méthodes et des outils de mesure, rend l'intégration et la comparabilité des études passées très délicate. Il est crucial aussi de mesurer les dimensions de l'implication parentale non seulement des perceptions des acteurs, parents, enseignants, direction d'école, élève, mais aussi de se pencher sur les actions concrètes que l'acteur emploie, surtout les parents, pour s'impliquer auprès de l'enfant.

La diversité de la méthode et des outils pour mesure la réussite scolaire constitue aussi une autre difficulté dans les études qui mesure la relation entre l'implication parentale et la réussite scolaire. Une piste possible sera de trouver un consensus parmi les chercheurs sur les mesures et les outils de la réussite scolaire, car là aussi la diversité des mesures rend difficiles la comparaison des résultats. De plus, la prudence est de mise, comme souligne Hatti (2009), car mesurer la réussite scolaire est une tâche d'autant plus complexe qu'il n'existe même pas de consensus sur sa définition.

Bibliographie

- Andrews, Richard, et Wynne Harlen. (2006). Issues in Synthesizing Research in Education. *Educational Research* 48 (3): 287–299
- Arnold, D. H., et Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 517-545. doi: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Beaucher, V et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives* Vol. 27(2), 58-77
- Bérubé, A., Poulin, F et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Bornstein, M. C., et Bradley, R. H. (Eds.). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Merini, C., Blain, F., ... et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157. doi : 10.7202/1006300ar
- Callahan, K., Rademacher, J. A., et Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., et Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: a synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social science & medicine*, 56(4), 671-684.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chen, W. B., et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62. doi:10.1080/00220670903231250
- Coffey, J. S. (2006). Parenting a child with chronic illness: a metasynthesis. *Pediatric nursing*, 32(1), 51.
- Comer, JP (1995). School power: Implications of an intervention project. Free Press; New York: 1995.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family,

- and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Deniger, M-A, Abdoulaye, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Université de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, Département d'administration et fondement de l'éducation, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche, [En ligne] www.criresoirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf (Page consultée 17 octobre 2012).
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. *Thèse de doctorat inédite*. Université Laval, Sainte-Foy
- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships : What has been done ? What have we learned ? Dans R. Deslandes (dir.) *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* (p. 162-176), New York : Routledge.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune: vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-écoléfamille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Ensminger, M. E. et Fothergill, K. E. (2003). A Decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In Bornstein & Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13-27), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1988). Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning
- Epstein, J. L., et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Erion, Joel R. (2006). Parent Tutoring: A Meta-analysis. 2006. *Education and Treatment of Children* 29 (1): 79-106.
- Fan, W., Williams, C. M., et Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta- analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., et Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480
- Fantuzzo, J., Tighe, E., et Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367
- Goldberg, W. A., Prause, J., Lucas-Thompson, R., et Himself, A. (2008). Maternal employment and children's achievement in context: a meta-analysis of four decades of research. *Psychological bulletin*, 134(1), 77.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.). Québec: Gouvernement
- Gouvernement du Québec (1992). Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir - Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec
- Gouvernement du Québec (2008). *Aide aux devoirs et École en santé*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Hill, Nancy E., and Diana F. Tyson. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology* 45 (3): 740–763.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers college record*. Vol 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of educational research*, 67(1), 3-42.

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–209.
- Hornby, G., et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Jeynes, W. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education & Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237- 269.
- Jeynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jeynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(161-176). DOI : 10.7202/018095ar
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. et Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Kim, S.W., et Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar
- Levin, I., Levy-Schiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M., et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–222
- Lucas-Thompson, R. G., Goldberg, W. A., et Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(6), 915.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., et Yuan, J. (2015). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early

- Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 1-31.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., et Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391–409
- McDonnall, M. C., Cavanaugh, B. S. et Giesen, J. M. (2012). The Relationship Between Parental Involvement and Mathematics Achievement for Students With Visual Impairments. *The Journal of Special Education*, 45(4), 204-215. doi: 10.1177/0022466910365169
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172. doi : 10.7202/032032ar
- Patall, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Semke, C. A., et Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of educational research*, 75(3), 417-453.
- Walsh, D., et Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of advanced nursing*, 50(2), 204-211.
- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461–481.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318.

Tableau 4.5

Les caractéristiques des études incluses dans la métasynthèse

Auteur et l'année	Nr. d'études	Années	Échantillon	Ethnicité	Niveau de classe	Objectif d'étude
White 1982	101 études	1918-1975	N/A	Caucasien, afro-américain	primaire et secondaire	Établir la force de la relation entre SSE et la réussite scolaire; déterminer les facteurs qui influencent la force du SSE dans la relation.
Fan and Chen (2001)	25 études	1984-1997	N/A	Caucasien, afro-américain, Hispanique	primaire et secondaire	Examiner la force de la relation entre l'implication parentale et la réussite scolaire et les facteurs modérateurs
Jeynes (2003)	20 études	1988-1999	12 000	afro-américain, hispanique	secondaire	Déterminer l'impact de l'implication des parents sur la réussite scolaire des enfants des minorités.
Jeynes (2005)	41 études	1969-2000	20 000	Minorité ethnique	primaire	Examiner le degré de la relation entre IMPP et la réussite scolaire des enfants issue minorités ethniques et l'impact des programmes de formation sur IMPP sur la réussite
Erion (2006)	37 études	1971-2004	627	N/A	primaire	Examiner l'effet de parent tuteur sur l'implication des parents
Sirin 2005	58 études	1990-2000	101 157	Blanc, minorités (hispanique)	primaire et secondaire	Déterminer la force de la relation entre le SSE et la réussite scolaire; évaluer comment cette relation est influencée par diverses caractéristiques méthodologiques et les caractéristiques des élèves
Sénéchal 2006	13 études	1970-2001	1174	N/A	primaire	Examiner si les caractéristiques des interventions étaient liées à l'impact de la participation des parents lors de l'acquisition de la lecture des enfants
Jeynes 2007	52 études	1972-2002	300 000	minorités ethniques	secondaire	Examiner les effets de la participation des parents à travers différents types de mesures académiques, en particulier des mesures non normalisées/ normalisées.
Goldberg et al 2008	68 études	1961-2005	83 247	blanc, noirs, hispanique	primaire et secondaire	Examiner le degré et l'ampleur de la relation entre l'emploi de la mère et la réussite des enfants
Patali et al 2008	14 études	1989-2004	N/A	USA et Canada	primaire	Examiner la relation entre l'aide aux devoirs et la réussite scolaire
Hill et Tyson 2009	50 études	1985-2006	230 171	Afro-américains, Européens	primaire et secondaire	Examiner la relation entre implication des parents et la réussite scolaire selon l'origine ethnique afro-américaine ou européenne
Lucas-Thompson et al 2010	69 études	1963-2009	128 738	les blanc, hispanique, ethnique mixte	primaire et secondaire	le lien entre l'emploi de la mère, la réussite scolaire et les problèmes de comportement
Jeynes 2012	51 études	1969-2006	13 000	N/A	primaire et maternelle	Examiner la relation entre les différents types de programmes de participation des parents et la réussite scolaire en maternelle et en primaire
Jeynes 2015	66 études	1975-2009	105 828	Hispanique, afro-américaine	primaire et maternelle	Déterminer la relation entre l'implication du père et la réussite scolaire
Castro et al. 2015	37 études	2001-2012	80 580	N/A	primaire- secondaire	Examiner la relation entre l'implication des parents et la réussite scolaire ; examiner les variables modératrices qui ont un effet sur cette relation
Ma et al., 2015	46 études	2000-2013	125 428	N/A	primaire	Examiner la relation entre les résultats d'apprentissage des enfants et l'implication de l'éducation des parents au préscolaire et au primaire.
Kim et Hill 2015	52 études	1980-2013	130619	euro-américaine, afro-américaine et hispanique	primaire et secondaire	Examiner la relation entre l'implication parentale, des mères et des pères, et la réussite scolaire
Jeynes 2016	42 études	1970-2013	36 868	afro-américaine	primaire et secondaire	Examiner la relation entre l'implication parentale, la réussite scolaire et les comportements scolaires des élèves afro-américains

Tableau 4.6

Les dimensions de l'implication parentale selon les méta-analyses

Définition de l'implication parentale	Fan et Chen 2001	Jeynes 2003	Jeynes 2005	Erion 2006	Jeynes 2007	Patall et al 2008	Senechal 2008	Hill et Tyson 2009	Jeynes 2012	Ma et al 2015	Castro et al 2015	Kim et Hill 2015	Jeynes 2016
Attentes et les aspirations scolaires des parents	+	+	+		+						+		+
Style parental		+	+		+						+		+
Supervision aide au devoir		+			+				+		+		+
Participation													+
Communication P-Enfant autour de l'école	+	+	+		+					+	+		+
Lire avec les enfants		+	+				+		+		+		
Participation des parents aux activités à l'école	+	+	+		+						+		+
Implication à la maison								+				+	
Implication à l'école								+				+	
Socialisation scolaire								+				+	
Supervision parentale à la maison	+	+								+			
Partenariat école-famille										+			
Partenariat école-famille-communauté													
Assistance durant l'aide au devoir				+		+							
Communication avec l'école									+				

Chapitre 5 : Article 2

L'implication concertée des parents et des enseignants : un lien pour accroître la réussite scolaire ?

Enkeleda Arapi, Pierre Pagé, Christine Hamel et Philippe Tremblay
Université Laval

Résumé

L'objectif de cet article est d'étudier les liens entre le statut socioéconomique de la famille (SSE), l'implication parentale (IMPP), l'implication de l'enseignant (IMPE) et la réussite scolaire. L'échantillon à l'étude se compose de 239 parents et 46 enseignants répartis dans sept écoles. Les formes de l'IMPP et de l'IMPE sont mesurées selon six dimensions : le rôle et le sentiment de compétence parent/enseignant, la communication école-famille (E-F), le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Les données indiquent tout d'abord que la scolarité des parents influence davantage que le revenu familial la réussite et le choix des parents de s'impliquer auprès de leurs enfants. De plus, les données indiquent que la communication É-F, les apprentissages à la maison et le sentiment de compétence parentale ont une importance capitale dans la réussite de l'élève. Cette recherche permet de souligner le rôle de l'enseignant comme un facteur important dans la réussite scolaire. Ces résultats nous amènent à nous questionner sur les moyens à mettre en œuvre pour amener l'enseignant et l'école à encourager ces formes d'implication qui permettraient de mieux soutenir la réussite scolaire des élèves au primaire.

Mots-clés : implication des parents, implication des enseignants, conditions socioéconomiques de la famille, réussite scolaire.

5.1 Contexte de la recherche

L'implication parentale (IMPP)²¹ dans l'éducation de l'enfant est considérée autant comme un droit qu'une responsabilité parentale. De plus, cette dernière est vue aussi comme un besoin et une nécessité par le personnel scolaire. Or, il est généralement admis que, sans la coopération positive de la famille et de l'école, il est difficile d'atteindre les objectifs établis pour la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 1995, MELS, 2009).

Dans un sens très général, l'IMPP pourrait être envisagée comme la participation active des parents dans tous les aspects du développement social, affectif et scolaire de leurs enfants. Plus spécifiquement, l'IMPP englobe des aspects divers comme les attentes des parents au sujet de l'avenir scolaire de leurs enfants, le soutien aux apprentissages, la communication avec l'enfant, la présence des parents dans les activités organisées par l'école, ou encore, la communication avec les agents scolaires. Certaines de ces actions sont influencées par des caractéristiques de l'élève (l'âge, les difficultés comportementales ou de l'apprentissage), les caractéristiques socioéconomiques du parent (la scolarité, le revenu, l'emploi), ou le statut de la famille (monoparentale, traditionnelle, etc.) (Bardou et al., 2012; Bakker et Denessen, 2007; Boyle, Georgiades, Racine et Mustard, 2007; Claudel et al., 2012; Cooper, Lindsay, Nye et Greathouse, 1998; Epstein et Sanders, 2000; Fan, Williams et Wolters, 2013; Henderson et Mapp, 2002; Lee et Bowen, 2006; Laluvein, 2010; Mapp, 2003; Meuret et Morlaix, 2006; Poncelet et Dieredonck, 2009; Reynolds, 1992; Tazzouti et Jarlegan, 2010).

De plus, les actions qui traduisent l'IMPP correspondent à des comportements qui devraient être promus et encouragés par l'école et les agents scolaires, car l'implication parentale a une influence sur la réussite scolaire (Deslandes, 2012; Epstein 2009; Fan et Chen, 2001; Gonzalez DeHass, Willems et Holbein, 2005; Larivée, 2011; Wilder, 2014). Toutefois, la concertation entre les actions parentales et celles des enseignants représente un défi majeur (Christenson et Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010). Elle soulève également beaucoup de questions, notamment : quelles sont les caractéristiques socioéconomiques (SSE) de la famille qui influencent l'IMPP? Quelles sont les formes de

²¹ Les abréviations suivantes seront utilisées pour alléger le texte : IMPP pour l'implication parentale; IMPE pour l'implication de l'enseignant; SSE pour les conditions socioéconomiques de la famille, É-F pour école-famille.

l'IMPP qui ont un impact sur la réussite scolaire? Quelles sont les actions et les attitudes que l'enseignant mobilise pour solliciter l'implication des parents dans un contexte de transformation de l'institution scolaire et de la famille? Ce chapitre tente de répondre à ces questions pour permettre de décrire et de mieux comprendre l'impact de la relation école-famille (É-F) sur la réussite scolaire dans le contexte actuel de l'école québécoise.

5.1.1 Implication parentale et implication de l'enseignant

Décrire la relation école-famille-communauté (É-F-C) nécessite de cerner les composantes principales de l'IMPP et de l'IMPE. Celles-ci s'avèrent fondamentales dans la construction de cette relation en plus d'avoir un impact direct sur les apprentissages de l'élève.

L'IMPP est considérée comme un levier pour favoriser la réussite scolaire des enfants, ce qui est d'ailleurs confirmé par plusieurs études (Deslandes, 2012; 2009; Epstein, 2009; Fan et Chen, 2001; Larivée, 2011; Gonzalez DeHass et al., 2005; Wilder, 2014). À l'instar de Fantuzzo, Tighe et Childs, (2000), nous proposons que l'implication parentale fait référence à l'engagement proactif des parents dans diverses activités, tant à la maison qu'à l'école, et aux comportements qui visent à soutenir l'apprentissage et le développement de leurs enfants. L'IMPE, quant à elle, pourrait être définie comme un engagement proactif auprès des parents à travers plusieurs activités et comportements visant à promouvoir l'IMPP à l'école et à la maison.

De plus, la collaboration É-F-C peut être envisagée comme : une démarche conjointe entre partenaires, ayant un but commun et des activités décidées conjointement, dans le cadre desquelles les partenaires ou les collaborateurs montrent une ouverture réciproque envers les expériences et les savoirs respectifs, ainsi qu'une confiance mutuelle (Leonard et Leonard, 2001; Schrage, 1995). L'IMPP et l'IMPE sont alors opérationnalisées à partir des composantes suivantes : le rôle des acteurs, les activités pratiquées et les relations interpersonnelles. Cela conduit à se demander quelles sont les assises théoriques permettant de cerner les activités des parents et des enseignants susceptibles d'influencer la réussite scolaire dans le cadre de la relation É-F-C.

5.1.2 Assises théoriques : famille et école, une influence partagée sur la réussite.

Dans ce chapitre, l'IMPP et L'IMPE sont fondées sur les explications provenant de deux théories complémentaires qui permettent de bien cerner la relation école-famille-communauté (É-F-C). Il s'agit notamment du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (2005) et du modèle de l'influence partagée d'Epstein (2009).

Le modèle de Bronfenbrenner permet de conceptualiser les activités, les pratiques et les interactions sociales, à partir d'une modélisation écosystémique du développement et des apprentissages chez l'enfant. Ceci est possible grâce à l'observation des systèmes sociaux et des sous-systèmes qui se chevauchent et interagissent entre eux de façon bidirectionnelle. Ce modèle articule plusieurs sous-systèmes qui seront détaillés plus loin. Dans le cadre de cette étude, c'est le mésosystème qui permet de mieux cerner la relation É-F. Le **mésosystème** désigne les relations et les processus entre deux microsystèmes : ici, il est composé de la famille et de l'école. Plus précisément, il s'agit de l'influence de l'interaction entre les parents et les enseignants sur le développement et l'apprentissage de l'enfant. Chaque microsystème est constitué d'un ensemble d'activités, de rôles sociaux et de relations interpersonnelles vécus par la personne en développement. Spécifions que chaque microsystème prend compte des caractéristiques physiques, sociales et symboliques de la personne et est différent selon que les interactions se produisent dans le cadre familial ou à l'école.

De plus, il importe de noter que dans les deux microsystèmes, l'enfant participe directement. Ces sous-systèmes, microsystème et mésosystème, sont influencés par l'exosystème qui désigne des conditions écologiques (par exemple, les conditions de travail des parents ou de l'enseignant) qui peuvent ainsi modérer les effets des interactions parents-enseignants. Malgré le fait que l'élève ne soit pas directement impliqué dans ce sous-système, l'exosystème influence néanmoins indirectement son développement et son apprentissage. Le macrosystème, quant à lui, fait référence à l'ensemble des croyances, des savoirs, des normes, des représentations, des perceptions, de la culture qui sont partagées par un groupe particulier d'individus. En d'autres mots, c'est le capital social et culturel à proximité de l'enfant qui influence ses apprentissages et son développement. Si le modèle de Bronfenbrenner cerne la relation au niveau métathéorique, le recours au modèle

d'Epstein permet de mieux opérationnaliser les actions et les comportements des acteurs dans le cadre de la relation É-F.

Le modèle de l'influence partagée d'Epstein (2009) est composé par des sphères, représentant la famille, l'école et la communauté, qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par trois forces : 1) d'abord le temps, l'âge et le niveau scolaire de l'élève (Force 1²²); 2) ensuite les expériences, la « philosophie /valeurs» et les pratiques de la famille (Force 2); et finalement 3) les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de l'école (Force 3). Ce modèle décrit concrètement ce en quoi consistent les activités menées des parents et des enseignants, leurs rôles et les relations interpersonnelles (relation parents-enfant, relation parents-enseignants) et organise le tout selon une typologie composée de six dimensions : les responsabilités parentales, la communication école-famille, le bénévolat, l'aide aux apprentissages à la maison, la participation à la prise de décision et la collaboration avec la communauté.

En somme, ces deux modèles aident à conceptualiser l'influence bidirectionnelle, entre l'environnement familial et scolaire, sur l'apprentissage de l'enfant. Deux modèles, celui de Bronfenbrenner de manière théorique et celui d'Epstein de manière empirique, sont mobilisés ici. Ils permettent de mesurer les effets des interactions entre les facteurs environnementaux, les milieux et les contextes dans lesquels vit l'enfant, sur le processus de développement et sur l'apprentissage chez l'enfant. Dès lors la famille et l'école constituent deux microsystèmes proximaux de l'enfant influençant son développement et son apprentissage, tout en étant façonnés par les interrelations à travers des activités, des rôles et des relations entre les acteurs qui entourent l'enfant.

De fait, il s'avère essentiel de comprendre quelles sont les activités employées sur le terrain par les acteurs. Plus précisément, explorer les éléments de la relation É-F qui permettent de soutenir la réussite scolaire. La section suivante permet de faire un état des lieux des écrits scientifiques concernant ces questions dans le contexte de l'école québécoise.

²² Le modèle d'Epstein a été inspiré du modèle de Bronfenbrenner : la force 1 fait référence à l'ontosystème, la force 2 fait référence au microsystème famille, et la force 3 au microsystème école.

5.1.3 État des connaissances sur la relation É-F-C en milieu québécois.

Au plan international, les études menées sur les liens entre l'implication parentale et la réussite scolaire sont très nombreuses et assez diversifiées (Castro et al., 2015; Fan et Chen 2001; Jeynes, 2005; Wilder, 2014). À titre d'exemple, Fan et Chen (2001) ont constaté que les aspirations et les attentes parentales avaient une relation beaucoup plus forte avec la réussite scolaire que la supervision des parents pour la réalisation des devoirs. Quant à Jeynes (2005), il constate que, outre les attentes des parents, le style parental produit aussi un impact significatif sur la réussite. Cependant, selon le même auteur, la participation à l'école ou le soutien à la maison n'ont pas donné nécessairement de résultat significatif sur la réussite scolaire. Plus récemment, Castro et al., (2015) ont constaté une corrélation entre la communication avec les enfants (0,20) et la lecture avec les enfants (0,16), et la réussite scolaire. Ces exemples montrent que les constats peuvent différer d'un auteur à l'autre, voire diverger. Selon plusieurs chercheurs (Sirin, 2005; Wilder, 2014), ceci est dû aux différentes approches méthodologiques utilisées. Par ailleurs, quels sont les constats sur la relation É-F et la réussite scolaire en milieu québécois ?

Les recherches en milieu scolaire québécois sont également assez diversifiées et nombreuses, et montrent l'intérêt pour ce sujet. En effet, les études se penchent largement sur l'IMPP et constatent une diversité des formes de l'IMPP utilisées par les parents pour soutenir la réussite de leurs enfants. Il est à souligner que les études ne présentent pas de consensus sur les formes de l'IMPP ayant un impact sur la réussite scolaire. Contrairement à l'IMPP, les formes de l'IMPE demeurent peu étudiées, ou le sont seulement à partir des perceptions des parents ou des élèves.

Les parents semblent d'accord sur le principe de la participation parentale, et ce, qu'ils soient engagés ou non (Bardou et al., 2012; Larivée 2011, 2012; Salomon et Comeau 1998). Pour les enseignants, comme pour l'école, un consensus se dégage également quant à l'intérêt de l'IMPP (Salomon et Comeau, 1998; De Saedeleer, Brassard et Brunet, 2004), mais des divergences se dessinent quant à la forme que doit prendre cette dernière et au degré d'implication parentale désiré. Ainsi, Larivée (2011) rapporte que tous les types d'IMPP sont considérés, par la majorité des parents et des enseignants, comme étant bons, ou moyennement bons pour favoriser la réussite scolaire. Cependant, les parents semblent

apprécier, davantage que les enseignants et les directions des écoles, tous les types d'IMPP. De plus, les parents rapportent peu d'invitations à participer de la part de l'enseignant (Deslandes et Rousseau, 2008) et ce, malgré la diversité des attentes des parents et l'éventail des moyens pour les impliquer (Larivée, 2012).

De même, De Saedeler et al., (2004) constatent que les directeurs d'école souhaitent des parents ressources, « pour faire avancer les choses » et pour gérer les opérations, bien davantage que des parents partenaires, en particulier lorsqu'il s'agit de prendre des décisions, puisque cela semble perçu comme relevant de la seule compétence de l'école. Les directeurs constatent que les attentes des parents sont en augmentation et se font de plus en plus pressantes. Malgré cela, si les directeurs acceptent, en partie, l'implication des parents dans l'école, ils demeurent réticents quant à leur participation aux prises de décision. Ces observations concordent avec celles de Larivée (2012), qui interroge les parents si les types d'implication parentale identifiés correspondent aux attentes des milieux scolaires. Le constat est que les parents trouvent que l'école maintient une distance avec les familles, et ne souhaite pas qu'une majorité de parents s'implique dans les activités à l'école, sauf pour les activités officielles et encadrées. Ainsi, il ne suffit pas de prôner l'implication parentale pour qu'elle se concrétise (Larivée, 2012). En effet, comment se concrétise-t-elle dans le contexte de la relation É-F ?

Les études relatent plusieurs formes d'implication des parents. Ainsi, Larivée (2013) rapporte que les parents soulignent l'importance des compétences parentales, du rôle éducatif, du travail scolaire à la maison et de la participation des parents aux instances de l'école ou dans la communauté. Dès 2011, Larivée avait constaté que les parents s'impliquaient surtout dans la communication avec l'école et l'enseignant, ainsi que dans l'aide aux devoirs. De même, Deslandes et Rousseau (2008) soulignent que les parents valorisent ou accordent souvent une grande place à l'aide aux devoirs et de fait selon Larivée (2011a), accordent une grande importance aux activités faites à la maison (communication parent-enfant, devoirs, soutien affectif). De plus, les parents estiment que leur participation comme bénévoles dans les activités à l'école est assez bonne, même si en réalité un moins grand nombre de parents s'y engagent (Larivée, 2011a). Ainsi, quels sont les facteurs qui influencent l'implication des acteurs?

L'IMPP est variable et ceci est dû à plusieurs facteurs. Elle dépend de l'âge des enfants, de la disponibilité des parents, qui rapportent souvent manquer de temps (Larivée, 2011a), et des résultats de l'enfant. Il faut toutefois noter que les auteurs modulent de manière contrastée cette relation. Ainsi, pour Deslandes et Lafortune (2001), parents et enseignants communiquent davantage lorsque les résultats de l'enfant sont faibles, alors que pour Bardou et al., (2010), les parents s'impliquent davantage lorsque l'adolescent réussit.

Le sentiment de compétence parentale constitue le facteur principal de la variabilité de l'implication des parents, davantage que l'impact direct des variables SSE de la famille (Bardou et al., 2010). Deslandes et Bertrand (2004) estiment également que le facteur prépondérant dans la variabilité de l'implication parentale réside dans le sentiment de compétence parentale, plutôt que dans les efforts faits par les parents pour s'impliquer auprès de l'enfant. Par ailleurs, Bardou et al., (2010) soulignent l'absence d'influence de la croyance, ou non, en l'utilité des devoirs : c'est la dimension de la responsabilité parentale qui influence le niveau d'implication des parents.

De plus, même si les facteurs SSE sont importants pour de nombreux auteurs, rappelons que certains estiment que leur poids relatif est moindre, voire nul, comparativement à celui du sentiment de compétence parentale (Bardou, et al., 2010). C'est plutôt indirectement que les variables SSE pourraient influencer l'implication parentale, car Deslandes et Rousseau (2008) rapportent que, chez les familles moins scolarisées, le sentiment de compétence parentale est moindre que chez les parents scolarisés. En effet, ces parents pourraient moins bien comprendre ce qui est demandé dans les devoirs et leçons.

Certes, les directions des écoles situées en milieux défavorisés cherchent moins à connaître les objectifs des parents que celles des écoles en milieux favorisés (De Saedeler et al., 2004). De même, les parents issus de familles non traditionnelles communiquent moins avec les enseignants et assistent moins aux réunions et rencontres (Deslandes et Cloutier, 2005). Deslandes et Rivard (2011) insistent sur le besoin de formation des parents et d'explications quant aux modes d'évaluation, surtout en milieu défavorisé. Quant à Dumoulin, Thériault et Duval (2013), ils rappellent les avantages d'adapter la communication, écrite comme orale, entre l'école et les parents issus de milieux

défavorisés, et qu'en conséquence les enseignants devraient être plus sensibilisés aux caractéristiques des familles défavorisées pour s'adapter au capital culturel différent de ce milieu.

Deslandes et Bertrand (2004) soulignent que les parents d'élèves plus âgés et de familles non-traditionnelles et nombreuses participent moins au suivi scolaire à la maison. À l'inverse, les parents plus scolarisés participeraient davantage. Deslandes et Rousseau (2008) ne relèvent pas de relation entre l'implication parentale et la scolarisation des parents : presque tous les parents savent que superviser/vérifier les études et les devoirs et leçons fait partie de leur responsabilité parentale. Larivée (2011a) estime également que les facteurs limitant l'IMPP sont l'incompréhension des attentes de l'école par rapport à leur rôle, et le sentiment d'incompétence pour assumer l'encadrement des tâches scolaires.

De fait, il apparaît très important, pour favoriser la participation des parents à l'école, que les enseignants invitent les parents, mais aussi qu'ils comprennent la perception des parents par rapport à leur rôle parental vis à vis de l'école. Pour l'école, influencer positivement les résultats et les apprentissages passe par une intervention sur le sentiment de compétence parentale (Deslandes et Bertrand 2004). Or, nombre d'enseignants estiment que leur formation ne les prépare pas bien à travailler avec les parents (Larivée, 2011a).

Deslandes et Lafortune (2001) relèvent une relation positive entre le rendement en mathématiques et la participation des parents aux activités d'apprentissage à la maison. Bacon et Deslandes (2004) rapportent que les familles monoparentales patricentriques (dont le chef de famille est le père) sont plus à risque pour la réussite scolaire des adolescents. Ils expliquent ce constat par le fait que les hommes assurent moins de suivi scolaire que les mères, et en déduisent un lien entre le suivi des devoirs et la réussite scolaire. Au contraire, Normandeau et Nadon (2000) estiment qu'il n'y a pas de relation entre l'encadrement ou le soutien des parents pendant la période des devoirs, ou le temps consacré par les parents aux devoirs, et le rendement scolaire des enfants. Quant à DeBlois et al., (2008), ils constatent que les variables SSE expliqueraient une bonne part de la variance dans le rendement en lecture, mais ils soulignent que le facteur de réussite prédominant demeure l'accompagnement parental, bien davantage que les variables SSE.

D'autres auteurs soulignent que le rôle positif de l'implication parentale va bien au-delà de l'aide aux devoirs ou de la supervision des leçons. Pour Bérubé et al., (2007), les parents appuient la réussite scolaire des enfants à travers une attitude positive envers l'école. Deslandes, Potvin et Leclerc (2000) répertorient des comportements parentaux qui favorisent l'autonomie des adolescents, laquelle est corrélée avec de bons résultats : des parents sensibles, encourageants; des parents qui manifestent un appui aux leçons si l'adolescent le demande; des parents qui s'impliquent dans les activités de l'école dans lesquelles l'enfant lui-même est impliqué. Larivée (2012) souligne aussi qu'aux yeux de nombre de parents, l'implication socio-affective auprès de l'enfant (encourager, démontrer de l'intérêt) est très importante, parallèlement à l'implication cognitive (soutenir l'enfant dans ses apprentissages, entretenir la communication avec l'école).

En somme, l'IMPP se décline de façons assez diversifiées selon les études mentionnées ci-dessus. De plus, l'impact de l'implication des parents sur la réussite scolaire est certes globalement positif, mais il est difficile de cerner lesquelles de ces formes favorisent mieux la réussite. De même, il est difficile de cerner le rôle du SSE de la famille sur les formes de l'IMPP et sur la réussite scolaire de l'élève. En outre, la littérature consultée ne permet pas vraiment de savoir quelles sont les formes d'implication de l'enseignant qui permettent de favoriser la collaboration avec les parents. De fait, la présente étude vise à revisiter la relation entre le SSE de la famille, les formes de l'IMPP et la réussite scolaire. De plus, cette recherche s'intéresse aussi aux formes de l'IMPE et à leurs liens avec les formes de l'IMPP. Pour ce faire, deux questions de recherche sont examinées :

- 1) Quelles sont les formes de l'IMPP qui influencent la réussite, en fonction des conditions socioéconomiques de la famille?
- 2) Quelles sont les formes de l'IMPP et de l'IMPE qui peuvent contribuer à la réussite scolaire dans le contexte de la collaboration É-F?

5.2 Aspects méthodologique

5.2.1 Participants.

Les élèves : Pour la réalisation de cette recherche, 239 élèves âgés entre six et douze ans ($M = 117,9$ mois, $ET = 20,22$) ont été recrutés. L'échantillon²³ est constitué d'autant de filles 50,2% ($n=120$), que de garçons 49,8% ($n=119$). Il s'agit d'enfants fréquentant le système public (46,1% ; $n=111$) ou privé (53,9% ; $n=128$). Ces enfants proviennent de 46 classes (réparties dans sept écoles), de la première à la sixième année du primaire ($ET=3,42$). Environ la moitié de l'échantillon, soit 44% ($n=107$) est concentrée au deuxième cycle du primaire, soit au troisième et quatrième années du primaire. Les indices de milieu socioéconomique [IMSE]²⁴ des écoles participantes varient de 1 à 10 ($M=3,86$, $ET=3,42$).

Les parents : L'échantillon est composé de 239 parents²⁵. La majorité des répondants est composée des mères des enfants, soit 80,8% ($n=193$) et l'âge moyen de celles-ci est compris entre 36 et 40 ans ($n=99$). Les pères constituent près de 19,2% ($n=46$) de l'échantillon et l'âge moyen de ceux-ci varie entre 41 et 45 ans ($n=18$). Près de 15,1% ($n=36$) des mères détiennent un diplôme d'études secondaire, 23% ($n=55$) un diplôme d'études collégiales, 29,3% ($n=70$) des mères détiennent un diplôme d'études universitaires de premier cycle, 23% ($n=55$) un diplôme d'études universitaire de deuxième cycle, et 7,9% ($n=19$) un diplôme d'études universitaire de troisième cycle. En ce qui concerne les pères, près de 23,9% ($n=57$) détiennent un diplôme d'études secondaires, 20,9% ($n=50$) un diplôme d'études collégiales, 21,3% ($n=51$) un diplôme d'études universitaires de premier cycle, 17,6% ($n=42$) un diplôme d'études universitaires de deuxième cycle et 11,3% ($n=27$) un diplôme d'études universitaires de troisième cycle. Environ 81,9 % des élèves sont issus de familles traditionnelles et seulement 18,1% ($n=44$) des familles sont monoparentales ou recomposées. Enfin, en ce qui concerne le revenu familial, la moitié des élèves, soit 49,4 % ($n=118$), vivent dans des familles avec un revenu familial brut de 100 000\$ et plus par année, 15,5% ($n=37$) vivent dans des familles avec un revenu familial brut entre 60 000 à 80 000\$ par année, 15,5% ($n=37$) vivent dans des familles avec un revenu familial brut

²³ Le tableau 5.5, en annexe, illustre les caractéristiques des élèves

²⁴ L'IMSE présente 10 rangs de défavorisation : le rang 1 rassemble les écoles qui accueillent une majorité d'élèves provenant de milieux plus favorisés, tandis que le rang 10 regroupe les écoles qui accueillent principalement des élèves provenant des milieux les plus défavorisés (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2015).

²⁵ Le tableau 5.6, en annexe, illustre les caractéristiques sociodémographiques des parents

entre 80 000 à 100 000\$ par année, tandis que 10,9% (n=26) des familles vivent avec moins de 40 000 \$ par année.

Les enseignants : L'échantillon est composé de 46 enseignants titulaires qui œuvrent dans des écoles privées 54,3% (n=25) ou publiques 45,7% (n=21). L'échantillon²⁶ est composé principalement de femmes 78,3% (n=37). De plus, la majorité des enseignants (voir tableau 5.5 en annexe), soit 45,7% (n=21), enseignent au deuxième cycle du primaire. Les enseignants sont âgés, en moyenne, de plus de 45 ans à 50% (n=23) et près de 41% (n=19) des enseignants détiennent plus de 20 ans d'expérience. La totalité des enseignants n=46 a complété des études universitaires de premier cycle. Parmi ceux-ci, 26,1% (n=12) ont obtenu un diplôme de deuxième cycle (DESS), et 19,6 % (n=8) ont obtenu une maîtrise (avec ou sans mémoire).

5.2.2 Instruments

5.2.2.1 Questionnaire destiné aux parents.

L'instrument destiné aux parents a permis de colliger des données sur les dimensions de l'implication parentales et les caractéristiques sociodémographiques de la famille. Les items, pour la première section, sont extraits des questionnaires de Sheldon et Epstein (2007), de Hoover-Dempsey, Sandler et Walker (2005) et de Fantuzzo et al., (2013). Les items sont mesurés sur une échelle de Likert allant de un (pas du tout en accord) à sept (tout à fait en accord). Ces questionnaires étaient rédigés en anglais, ce qui a impliqué une traduction de ces derniers en français et une validation transculturelle.

Pour ce faire, les étapes de la validation transculturelle de questionnaires selon Valerand²⁷ (1989) ont été suivies. Les analyses de validation²⁸ ont été faites et les postulats de basse ont été respectés, soit : les corrélations inter-items, la mesure de l'adéquation de

²⁶ Le tableau 5.7, en annexe, illustre les caractéristiques des enseignants

²⁷ Les étapes, selon Valerand (1989) : 1) *préparation d'une version préliminaire*; 2) *l'évaluation et la modification de la version préliminaire*; 3) *l'évaluation de la clarté des questions* ; 4) *l'évaluation de la validité concomitante et de contenu* ; 5) *l'évaluation de la fidélité de l'instrument*; 6) « *l'évaluation de la validité de construit* »; 7) *l'établissement des normes*. Cependant, puisque l'instrument devait être employé à des fins de recherche, plutôt qu'à des fins cliniques, les étapes quatre et sept, qui exigent un large échantillon, n'ont pas été effectuées dans cette étude. Cela concorde avec la procédure empruntée par d'autres chercheurs (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001; Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995).

²⁸ Aux fins de validation de l'instrument de mesure traduit et adapté en français, des analyses statistiques, comme l'analyse factorielle avec rotation varimax, ont été faites (Richard et Coulombe, 2012, Deslandes et al., 2008).

l'échantillonnage (KMO) et le test de sphéricité de Bartlett²⁹. De plus, les analyses statistiques sur le coefficient alpha de Cronbach et les corrélations entre les items ont permis de déterminer la fiabilité des construits (Anastasi et Urbina, 1997).

Les dimensions de l'implication parentale. Les échelles utilisées pour mesurer les dimensions de l'implication parentale découlent d'une adaptation de questionnaires déjà utilisés dans le milieu anglophone. Les blocs d'items sont extraits des questionnaires de Fantuzzo et al., (2013), de Hoover-Dempsey et al. (2005) et Sheldon et Epstein (2007). Le tableau 5.1 présente les dimensions, leurs description, un exemple d'item, l'auteur de l'échelle, le nombre d'item pour chaque échelle et la cohérence interne (α) obtenue avec l'échantillon de la présente étude.

Cependant, la cohérence interne³⁰ de la dimension six, la collaboration avec la communauté est faible, puisqu'elle indique un alpha de **.52**. En conséquence, cette dimension ne sera pas considérée dans la présente étude, puisqu'elle ne dépasse pas le seuil minimum requis de 0,70, critère établi et accepté par la communauté scientifique (Tabashnick et Fidell, 2016).

²⁹ Les corrélations inter-items permettent de s'assurer qu'il existe des corrélations minimales entre les items ou les variables qui feront l'objet de l'analyse. La *Mesure de l'adéquation de l'échantillonnage (KMO)* varie entre 0 et 1 et donne un aperçu global de la qualité des corrélations inter-items. L'indice KMO est de .80 et plus. Le *Test de sphéricité de Bartlett* indique si la matrice de corrélation est une matrice identité à l'intérieur de laquelle toutes les corrélations sont égales à zéro. Le test pour la présente étude est significatif ($p < 0,05$), ce qui signifie que toutes les variables sont parfaitement indépendantes les unes des autres.

³⁰ Le tableau 5.8 (en annexe) illustre la cohérence interne de la présente étude et la cohérence interne rapportée par les autres auteurs, soit Fantuzzo et al., (2013), Hoover-Dempsey et al., (2005) et Sheldon et Epstein (2007) concernant les dimensions de l'IMPP.

Tableau 5.1

Synthèse des échelles utilisées pour l'implication parentale

Les dimensions	Description	Exemple	Auteur	Nr d'item	Cohérence interne
Le rôle et les compétences parentales	Mesurer le rôle et les compétences parentales :	La responsabilité parentale est de démontrer un intérêt dans l'activité scolaire de son enfant	Hoover-Dempsey et al.,(2005)	10	.85
	a) rôle parental				
	b) compétence parentale	Je sais comment aider mon enfant à bien faire à l'école	Hoover-Dempsey et al.,(2005)	7	.83
La communication entre l'école et la famille	Mesurer la communication É-F à partir des pratiques déployées par les parents.	Je parle avec l'enseignant de mon enfant sur ses difficultés à l'école	Fantuzzo et al., (2013)	7	.94
Le bénévolat	Mesurer les différentes formes de participation des parents à l'école et en classe.	Je participe à la planification des activités en classe avec l'enseignant	Fantuzzo et al., (2013)	7	.80
Les apprentissages à la maison	Mesurer le soutien parental sur l'aide aux devoirs et du soutien affectif apportés par les parents à leurs enfants.	Je consacre du temps avec mon enfant à faire les devoirs	Fantuzzo et al., (2013)	8	.83
La participation à la prise de décision	Mesurer l'implication des parents dans différentes structures organisatrices de l'école	je suis un membre actif dans le conseil d'établissement de l'école	Sheldon et Epstein (2007)	4	.73
La collaboration avec la communauté	Mesurer les formes de collaboration avec la communauté.	Je suis informé et j'utilise les ressources que la communauté m'offre	Sheldon et Epstein (2007)	4	.52

Caractéristiques sociodémographiques de la famille. Le questionnaire concernant cette section compte 13 items. Cet instrument a permis de colliger des informations générales sur les parents, de manière à examiner les caractéristiques de la famille dont l'enfant est issu, soit : pays d'origine du répondant (Québec, Canada, ailleurs), l'âge du répondant, le statut du parent répondant (mère, père, autre), la structure familiale (deux parents à la maison, garde partagée, recomposée, famille d'adoption), le niveau de scolarité de la mère et du père (allant du primaire aux diplômes d'études universitaires), le statut d'emploi pour la mère et le père (temps complet, temps partiel et autre), le revenu annuel brut de la famille (variant de moins de 15 000\$ à 100 000\$ et plus).

5.2.2.2 Questionnaire destiné aux enseignants.

L'instrument destiné aux enseignants a permis de colliger des données sur les dimensions de l'implication de l'enseignant et les caractéristiques socioéconomiques de celle-ci (voir Annexe 2).

Les dimensions de l'implication de l'enseignant. Les échelles utilisées pour mesurer les dimensions de l'implication de l'enseignant découlent d'une adaptation de questionnaires déjà utilisés dans le milieu anglophone. Les blocs d'items sont extraits des questionnaires de Epstein et al., (1994), et de Hoover-Dempsey et al., (2002, 2005)³¹.

Le tableau 5.2 présente les dimensions, leurs descriptions, un exemple d'item, l'auteur de l'échelle, le nombre d'items pour chaque échelle et la cohérence interne (α) obtenue avec l'échantillon de la présente étude³².

³¹ Les étapes et les analyses statistiques ont été faites pour la validation en français du questionnaire destiné aux enseignants, selon la même procédure que pour les parents. Les résultats confirment aussi la validité de la version française pour ce questionnaire.

³² Le tableau 5.9 (en annexe) illustre la cohérence interne de la présente étude et la cohérence interne rapportée par les autres auteurs, soit Hoover-Dempsey et al., (2002) et Epstein et al., (1994) concernant les dimensions de l'IMPE.

Tableau 5.2

Synthèse des échelles utilisées pour l'implication de l'enseignant

Les dimensions	Description	Exemple	Auteur	Nr d'item	Cohérence interne
Le rôle et les compétences de l'enseignant	Mesurer la perception de l'enseignant sur son rôle et ses compétences professionnelles	Je sais habituellement comment établir un lien avec les élèves	Hoover-Dempsey et al., (2002)	8	.70
La communication entre l'école et la famille	Mesurer les activités employées par l'enseignant pour favoriser la communication avec les parents	Je communique avec les parents à propos des difficultés ou des problèmes scolaires,	Hoover-Dempsey et al., (2002)	8	.85
Le bénévolat	Mesurer les moyens employés par les enseignants pour impliquer les parents dans des activités en classe et à l'école	J'ai demandé aux parents de participer à la planification des activités en classe avec moi	Hoover-Dempsey et al., (2002)	7	.77
Les apprentissages à la maison	Mesurer les outils et les conseils que l'enseignant met à la disposition des parents pour les guider et les soutenir dans les apprentissages à la maison	Je donne des idées aux parents pour les aider à soutenir les enfants lors des devoirs à la maison	Hoover-Dempsey et al., (2002)	8	.82
La participation à la prise de décision	Mesurer les pratiques employées par les enseignants pour impliquer les parents dans différentes structures organisationnelles de l'école	J'inclus les parents dans les groupes de décision	Epstein et al. (1994).	4	.93
La collaboration avec la communauté	Mesurer les pratiques des enseignants visant à proposer des ressources et des services communautaires aux parents.	J'implique les parents dans l'identification et l'utilisation des ressources communautaires	Epstein et al. (1994).	4	.85

Les caractéristiques socioéconomiques de l'enseignant. Les informations socioéconomiques à propos de l'enseignant sont calculées à partir de quatre items. Cette

section visait notamment à recueillir les informations suivantes : l'origine de l'enseignant (Québec, Canada, ailleurs), l'âge du répondant, le sexe de l'enseignant, les années d'expérience, le niveau d'enseignement (allant de la première à la sixième année du primaire), la scolarité de l'enseignant (allant du diplôme d'études universitaires de 1^e cycle au doctorat).

5.2.2.3 Mesure de la réussite scolaire : le bulletin.

Le bulletin de la fin de l'année est considéré comme l'indicateur de la réussite scolaire. Il est rempli par l'enseignant. Les matières considérées pour cette étude sont le français, les mathématiques et les sciences, comme pour d'autres études (Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2003-2016; Sirin, 2005). Les données sont calculées pour l'ensemble des élèves (n=239) en français et en mathématique. Par contre, le nombre d'élèves qui ont été évalués en sciences est moins élevé (n=212) puisque, dans le curriculum de l'école québécoise, les sciences commencent à partir de la deuxième année du premier cycle du primaire.

5.2.3 Méthode d'analyses

Tout d'abord, des analyses quantitatives ont été menées à l'aide du logiciel Statistical Package for the Social Sciences [SPSS] (version 23). Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été réalisées pour décrire la distribution des variables à l'étude, comme la moyenne, l'écart-type, le minimum et le maximum pour toutes les variables à l'étude. Les analyses descriptives sur les caractéristiques des participants permettent de tracer le portrait sociodémographique de l'échantillon composé des enseignants, des parents et de leurs enfants. Les analyses descriptives sur les variables de l'IMPP et de l'IMPE sont utilisées pour décrire les formes de l'implication des parents et des enseignants dans le contexte de la collaboration école-famille destinée à favoriser la réussite de l'élève au primaire. Des analyses de corrélation entre les variables du SSE de la famille, les caractéristiques de l'élève, les dimensions de l'IMPP, l'IMPE et la réussite scolaire ont été effectuées afin de vérifier les liens entre ces derniers.

Dans le but d'explorer la relation entre les formes de l'IMPP, le SSE de la famille et la réussite scolaire, des analyses multiniveaux (ou hiérarchiques) ont été effectuées. L'analyse

multiniveaux permet de modéliser les variables à chaque niveau et d'observer et d'évaluer leur influence selon le niveau considéré. Les auteurs font référence à des modèles hiérarchiques linéaires ou encore à des modèles à coefficients aléatoires pour décrire ce type d'analyse (Bryk et Raudenbush et Bryk, 2002; Goldstein, 1995), laquelle permet de rendre compte des effets de l'environnement (cf. modèle de Bronfenbrenner) sur le comportement des individus (Gagnon, 2005). D'un point de vue méthodologique, ces analyses permettent de mesurer ou de manipuler des variables situées à plusieurs niveaux d'analyse. Du point de vue statistique, l'analyse multiniveaux intègre un ensemble de techniques s'inscrivant dans le cadre de la généralisation du modèle de régression linéaire et qui permettent le traitement de données structurées hiérarchiquement (Bressoux, 2007; Bryk et Raudenbush, 2002; Herjean, 2006; Hox, 2010), comme c'est le cas dans cette recherche. Plus précisément, les élèves sont regroupés dans des classes ($n=46$) et ces dernières sont regroupées dans des écoles ($n=7$).

Pour ce faire, différents indicateurs sont pris en considération dans ce type d'analyse (Bressoux, 2007; Diez-Roux 2002). Ces indicateurs sont regroupés en deux catégories : les variables individuelles et les variables contextuelles. À l'intérieur des variables individuelles, on retrouve d'abord les variables qui réfèrent à une caractéristique d'un individu qui peut être mesurée directement (ex. : âge, revenu personnel, scolarité des parents). De l'autre côté, les variables contextuelles indiquent des effets de composition, appelés aussi des effets de contexte, à savoir l'impact de la composition du groupe sur les comportements des individus, au-delà de leurs propres caractéristiques individuelles (Bressoux, 2007; 2010) (ex. climat de l'école). La modélisation hiérarchique de cette recherche est composée de deux niveaux : individuel (élève, parent, enseignant) et contextuel (classe, famille) (Herjean, 2006; Roy, 2014).

Afin d'explorer les liens entre les caractéristiques de la famille, les caractéristiques de l'élève, les formes de l'implication des parents, les formes de l'implication des enseignants et la réussite scolaire, nous avons retenu 20 variables, soit trois variables dépendantes et 17 variables indépendantes. Le choix de ces variables a été guidé par les modèles théoriques développés précédemment et par la revue de la littérature. L'analyse multiniveaux repose sur l'estimation de trois modèles qui seront estimés pour les trois matières: français,

mathématiques et sciences. Ces modèles sont détaillés dans la section 5.3 pour faciliter la présentation de résultats, celle-ci organisée en fonction des objectifs de la recherche.

5.2.4 Procédure.

Les données ont été recueillies à l'hiver 2016, à l'exception des bulletins, qui ont été recueillis à la fin de l'année scolaire. Les formulaires de consentement et les questionnaires destinés aux parents ont été remis en classe. Ces documents ont été complétés à la maison et ils ont été retournés à l'école par l'entremise du sac à dos de l'enfant.

5.3 Présentation des résultats

Rappelons que cette recherche tente d'explorer : a) les liens entre le statut socioéconomique (SSE) de la famille, les formes de l'implication parentale (IMPP) et la réussite scolaire; et b) les liens entre les formes de l'implication parentale (IMPP) et les formes de l'implication de l'enseignant (IMPE) et la réussite scolaire. Les résultats sont présentés selon les objectifs mentionnés.

5.3.1 Les liens entre SSE des parents, IMPP et la réussite scolaire.

Afin de préciser les liens entre le SSE des parents, l'IMPP et la réussite scolaire, des analyses descriptives ont d'abord été menées sur ces variables. Les données pour le SSE des parents affichent des moyennes³³ qui varient entre 3,81 pour la scolarité de la mère, 3,59 pour la scolarité du père, 4,83 pour le revenu familial et 1,83 sur 2 pour la participation au plan d'intervention (PI). En lien avec les formes³⁴ de l'IMPP, les moyennes varient entre 24,75 % et 93,18 %. Les scores les plus élevés sont reliés à la dimension « rôle du parent » et les scores les plus faibles sont reliés à la dimension « prise de décision ». Les moyennes et les écarts-types sont aussi mesurés pour la réussite scolaire, en fonction de trois matières : en français, en mathématiques et en sciences. Les moyennes sont de 82,91%, pour le français, de 84,84%, pour les mathématiques et de 85,23%, pour les sciences.

³³ La scolarité des parents est codifiée de 1 (diplôme d'études primaires) à 6 (diplôme d'études universitaires de 3e cycle); le revenu familial est codifié de 1 (moins de 20 000\$ par année) à 6 (plus de 100 000 \$); la participation à un PI est codifiée par 1 pour non, et par 2 pour oui.

³⁴ Chaque dimension est composée de plusieurs items, qui sont mesurés sur une échelle de 1(pas du tout en accord) à 7 (tout à fait en accord). Ensuite sont calculées les moyennes des scores sur l'ensemble des items pour chaque dimension de l'IMPP.

De plus, des corrélations bivariées entre les variables elles-mêmes sont calculées (voir tableau 5.10 en annexe). **Premièrement, les variables SSE des parents** sont corrélées significativement entre elles. Ainsi, la scolarité de la mère est corrélée significativement et positivement avec la scolarité du père ($r = .68, p < .01$) et le revenu familial ($r = .44, p < .01$). De même, la scolarité du père est corrélée significativement et positivement avec le revenu familial ($r = .45, p < .01$). **Deuxièmement, les variables de l'IMPP** sont aussi corrélées significativement entre elles. Ainsi, le rôle du parent est corrélé significativement et positivement avec les compétences parentales ($r = .52, p < .01$), la communication É-F ($r = .14, p < .05$) et les apprentissages à la maison ($r = .40, p < .01$), mais négativement avec la prise de décision ($r = -.20, p < .01$). En ce qui a trait aux compétences parentales, les corrélations se révèlent significatives et positives avec les apprentissages à la maison ($r = .32, p < .01$). La variable de la communication É-F affiche des corrélations significatives et positives avec le bénévolat ($r = .38, p < .01$), les apprentissages à la maison ($r = .35, p < .01$) et la prise de décision ($r = .13, p < .05$). Toujours sur le plan des corrélations intra-variables, le bénévolat est corrélé positivement et significativement avec les apprentissages à la maison ($r = .20, p < .01$) et la prise de décision ($r = .57, p < .01$), comme le montre le tableau. **Troisièmement, les analyses entre les variables de la réussite scolaire** affichent que les résultats en français sont corrélés significativement et positivement avec les résultats en mathématiques ($r = .67, p < .01$) et en sciences ($r = .59, p < .01$). Enfin, les résultats en mathématiques et en sciences sont corrélés significativement et positivement entre eux ($r = .51, p < .01$).

En ce qui a trait, aux corrélations bivariées, elles sont calculées entre les variables mentionnées ci-dessus (voir tableau 5.10 en annexe). Ainsi **les corrélations entre le SSE et l'IMPP** affichent les liens suivants : la scolarité de la mère est corrélée significativement et positivement avec la compétence parentale ($r = .137, p < .05$), mais négativement avec la communication É-F ($r = -.17, p < .01$). Par contre, le revenu familial est corrélé significativement, mais négativement avec la communication É-F ($r = -.129, p < .05$). **Les corrélations entre le SSE des parents et la réussite scolaire** font ressortir des liens significatifs entre ces variables. Ainsi la scolarité de la mère est corrélée avec les résultats en français ($r = .41, p < .05$), en mathématiques ($r = .33, p < .05$) et en sciences ($r = .29, p < .05$). La scolarité du père est corrélée significativement et positivement avec les résultats en

français ($r = .37, p < .05$), en mathématiques ($r = .35, p < .05$) et en sciences ($r = .21, p < .05$). Le revenu familial affiche des corrélations significatives et positives avec les résultats en français ($r = .21, p < .05$), en mathématique ($r = .21, p < .05$), et en sciences ($r = .24, p < .05$) (voir tableau 5.10 en annexe). ***Les corrélations entre l'IMPP et la réussite scolaire*** affichent des liens significatifs pour trois dimensions de l'IMPP. Premièrement, les compétences parentales affichent des corrélations positives et significatives avec les trois matières. La communication É-F est corrélée significativement, mais négativement avec les résultats en français ($r = -.14, p < .05$), en mathématiques ($r = -.16, p < .05$) et en sciences ($r = -.15, p < .01$). Enfin, les apprentissages à la maison sont corrélés significativement, mais négativement avec les résultats en français ($r = -.14, p < .05$) et en mathématiques ($r = -.16, p < .05$).

Il est important de souligner que les relations entre les variables indépendantes ne se situaient pas à un degré plus élevé que $r = .90$ ou $r = -.90$, ce qui veut dire qu'il n'y pas de risque de multicolinéarité pour les analyses subséquentes (Kinnear et Gray, 2005).

Rappelons que le premier objectif est d'explorer les relations entre les formes de l'IMPP, le SSE de la famille et la réussite scolaire. La figure 5.1 permet d'illustrer l'analyse multi-niveaux qui repose sur l'estimation des trois modèles commentés successivement. Il est important de souligner que cette procédure est conseillée par Hox (2010), mais qu'il existe aussi d'autres façons de procéder.

Le modèle 1 permet d'observer l'effet des variables SSE (VI - variable indépendante) et la participation à un plan d'intervention PI (VI) sur la réussite scolaire (VD - variable dépendante). Le modèle 2 permet d'observer l'effet des variables de l'IMPP (VI) sur la réussite scolaire (VD). Le modèle 3 permet de voir l'effet de l'intégration de toutes les variables (SSE, PI et IMPP) (VI) sur la réussite scolaire (VD).

Les trois modèles sont estimés dans les trois matières principales : français, mathématiques et sciences. Avant toute chose, les postulats de base – la linéarité, l'homogénéité et la normalité de la distribution des données – sont vérifiés et respectés (Tabachnick et Fidell, 2016).

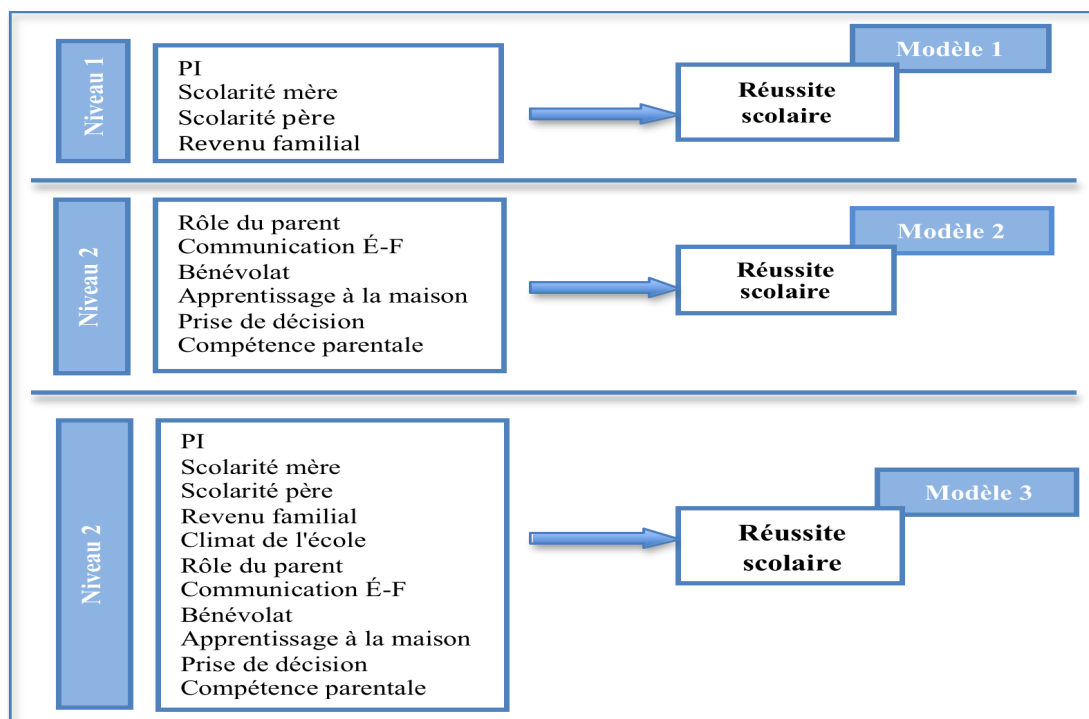


Figure 5.1. Représentation des modèles selon le SSE de la famille et l'IMPP

La réussite en français. Le tableau 5.3 présente les résultats des analyses selon les trois modèles. Dans la première colonne se trouve le nom de la variable, dans la seconde, le coefficient du paramètre estimé (β), suivi de l'erreur-type associée à ce paramètre (SE). La quatrième colonne représente la signification p suivie de la valeur de R^2 . En tête du tableau sont inscrites les trois matières : français, mathématiques et sciences.

Le modèle 1, composé des variables du SSE et de la participation à un PI, explique la réussite scolaire en français pour 28% de la variance ($R^2 = .28$). Plus spécifiquement, c'est la scolarité de la mère ($\beta = .27, p < .00$) et la participation à un PI ($\beta = .34, p < .00$) qui sont prédictives de la réussite en français.

Le modèle 2 (voir figure 5.1), composé par les variables de l'IMPP, explique seulement 13% de la variance. Les variables qui sont contributives dans la réussite en français sont la communication école-famille ($\beta = -.14, p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.24, p < .00$) et les compétences parentales ($\beta = .33, p < .00$).

Le modèle 3 regroupe l'ensemble des variables et il explique 34% de la variance. Les variables significatives en lien avec la réussite en français sont le PI ($\beta = .32, p < .00$), la

scolarité de la mère ($\beta = .17, p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.20, p < .00$) et les compétences parentales ($\beta = .22, p < .00$).

La réussite en mathématiques. Le tableau 5.3 présente l'effet des variables du SSE des parents, de la participation au PI et celles de l'IMPP, sur la réussite scolaire des élèves en mathématiques. Le modèle 1, composé par les variables du SSE et de la participation au PI, explique 20% de la variance pour la réussite en mathématiques. Plus spécifiquement, la scolarité du père ($\beta = .17, p < .05$) et la participation au PI ($\beta = .24, p < .00$) ont un impact sur la réussite.

Le modèle 2, composé des variables de l'IMPP, explique 15% de la variance. Les variables qui sont contributives pour ce modèle, sont le rôle du parent ($\beta = -.21, p < .00$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.18, p < .00$) et les compétences parentales ($\beta = .40, p < .00$).

Le modèle 3, qui regroupe l'ensemble des variables, explique 28% de la variance pour la réussite en mathématiques. Les variables significatives sont la participation au PI ($\beta = .22, p < .00$), la scolarité du père ($\beta = .16, p < .05$), le rôle du parent ($\beta = .16, p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.17, p < .02$) et les compétences parentales ($\beta = .32, p < .00$). De façon générale, on peut dire qu'une combinaison spécifique de facteurs liés au SSE des parents et à l'IMPP permet une meilleure prédiction de la réussite en mathématiques.

Tableau 5.3

Analyses de régression de la réussite scolaire à partir de l'implication des parents

Variables	Equation 1 Français				Equation 2 Mathématiques				Equation 3 Sciences			
	β	SE	Sig.	R ²	β	SE	Sig.	R ²	β	SE	Sig.	R ²
Modèle 1												
Participation PI	.34	.05	.00*		.24	.06	.00*		.23	.07	.00*	
Scolarité mère	.27	.08	.00*	.28	.14	.08	.09	.20	.23	.09	.01*	.15
Scolarité père	.09	.08	.27		.17	.08	.05*		-.06	.09	.49	
Revenu familial	.04	.07	.51		.07	.07	.36		.13	.08	.09	
Modèle 2												
Climat de l'école	-.05	.06	.41		.01	.06	.81		-.06	.07	.39	
Rôle du parent	-.01	.07	.87		-.21	.07	.00*		-.04	.08	.60	
Communication É-F	-.14	.06	.03*	.13	-.10	.06	.11	.15	-.15	.07	.03*	.11
Bénévolat	.10	.08	.17		.10	.08	.18		.14	.08	.09	
Apprentissage maison	-.24	.07	.00*		-.18	.07	.00*		-.17	.07	.02*	
Prise de décision	-.04	.07	.59		-.02	.07	.74		-.11	.08	.16	
Compétence parentale	.33	.07	.00*		.40	.07	.00*		.31	.07	.00*	
Modèle 3												
Participation PI	.32	.06	.00*		.22	.06	.00*		.20	.06	.00*	
Scolarité mère	.17	.08	.03*		.05	.08	.53		.14	.09	.12	
Scolarité père	.12	.08	.12		.16	.08	.05*		-.02	.09	.79	
Revenu familial	.02	.07	.76		.04	.07	.57		.10	.08	.19	
Climat de l'école	-.05	.06	.47	.34	.03	.07	.66	.28	-.01	.07	.86	.21
Rôle du parent	.04	.07	.60		-.16	.07	.03*		-.01	.08	.88	
Communication É-F	-.08	.06	.18		-.07	.06	.29		-.11	.07	.12	
Bénévolat	.06	.07	.34		.06	.07	.42		.10	.08	.23	
Apprentissage maison	-.20	.06	.00*		-.17	.07	.02*		-.17	.07	.02*	
Prise de décision	-.01	.06	.84		.01	.07	.89		-.08	.08	.29	
Compétence parentale	.22	.07	.00*		.32	.07	.00*		.20	.08	.01*	

Note : coefficient de régression standardisés (β) ; erreur standard (SE) ; coefficient de détermination de la variance R², plan d'intervention (PI)

La réussite en sciences. Le tableau 5.3 présente l'effet des variables du SSE des parents, de la participation au PI et de l'IMPP, sur la réussite scolaire des élèves en sciences. Le modèle 1 explique 15 % de la variance pour la réussite en sciences. La scolarité de la mère ($\beta = .23$, $p < .01$) et la participation au PI ($\beta = .23$, $p < .00$) ont un impact sur la réussite en sciences. Dans le modèle 2, les variables de l'IMPP expliquent seulement 11% de la variance. Les variables qui sont contributives dans la réussite sont la communication É-F ($\beta = -.15$, $p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.17$, $p < .02$) et les compétences parentales ($\beta = .31$, $p < .00$). Le modèle 3, qui regroupe l'ensemble des variables, explique 21% de la variance. Les variables contributives sont la participation au PI ($\beta = .20$, $p < .00$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.17$, $p < .02$) et les compétences parentales ($\beta = .20$, $p < .01$). De façon générale, on peut dire qu'une combinaison spécifique de facteurs liés au SSE des parents, à la participation au PI et à l'IMPP permettent aussi une meilleure prédiction de la réussite en sciences.

En somme, les résultats des analyses multiniveaux suggèrent que les variables significatives qui prédisent la réussite en français sont la scolarité de la mère, le sentiment de compétence parentale, la communication école-famille, les apprentissages à la maison et le fait que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention. Au niveau de la réussite en mathématique, les variables qui prédisent la réussite sont la scolarité du père, le sentiment de compétences parentale, le rôle du parent, les apprentissages à la maison et le fait que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention. Dans cet équation qui prédit la réussite en mathématique, deux variables se distinguent comparativement à celles qui prédisent la réussite en français: le rôle du parent et la scolarité du père. La troisième équation qui permet de prédire la réussite en science, souligne sensiblement la contribution des mêmes variables qui prédisent aussi la réussite en français.

5.3.2 Les liens entre les formes de l'IMPE, de l'IMPP et la réussite scolaire.

Afin d'examiner les liens entre le cycle de l'enseignement de l'élève (CÉ), le recours au plan d'intervention (PI), les formes de l'IMPE, de l'IMPP et la réussite scolaire, des analyses de corrélation bivariée entre ces variables sont effectuées (voir tableau 5.11, en annexe).

Les liens entre les variables sont d'abord présentés, suivis par les corrélations inter-variables. Les analyses de corrélation entre les caractéristiques de l'élève, le cycle de l'enseignement (CE) et le recours à un plan d'intervention (PI) n'affichent pas de lien significatif. Les analyses montrent des corrélations significatives entre les variables de l'IMPE. Le rôle de l'enseignant est corrélé positivement seulement avec les apprentissages à la maison ($r = .21, p < .01$). La communication est corrélée positivement avec le bénévolat ($r = .29, p < .01$) et les apprentissages à la maison ($r = .74, p < .01$). Le même résultat s'affiche pour la variable de prise de décision avec le bénévolat ($r = .71, p < .01$) et les apprentissages à la maison ($r = .74, p < .01$). Le bénévolat est corrélé significativement et positivement avec les apprentissages à la maison ($r = .47, p < .01$). Les analyses entre les variables de l'IMPP sont présentées plus haut, tout comme les analyses concernant les résultats pour les trois matières

Ensuite, les analyses de corrélation entre l'IMPP et l'IMPE affichent des corrélations significatives (voir tableau 5.11 en annexe). D'abord, le rôle du parent est corrélé significativement, mais négativement, avec la communication de l'enseignant ($r = -.16, p < .01$) et les apprentissages à la maison, selon la perception de l'enseignant ($r = -.14, p < .01$). Ensuite, la variable de sentiment de compétences parentales est corrélée significativement, mais négativement, avec la communication de l'enseignant ($r = -.13, p < .05$). En lien, avec les caractéristiques de l'élève, le cycle de l'enseignement est corrélé significativement, mais négativement, avec les actions menées par l'enseignant pour favoriser la participation des parents comme bénévoles ($r = -.24, p < .01$) et avec les apprentissages à la maison, de la part des parents ($r = -.35, p < .01$).

Dans le but d'explicitier le lien entre les variables indépendantes (IMPP, IMME, CE et la participation au PI) et la variable dépendante (réussite scolaire), des analyses à multi-niveaux ont été réalisées. La figure 5.2 illustre les trois modèles qui ont guidé ces analyses. Le modèle 1 permet d'observer l'effet des variables liées à l'élève (CE et PI), sur la réussite scolaire. Le modèle 2 permet d'observer l'effet des formes de l'IMPE qui sont ajoutées aux caractéristiques de l'élève. Le modèle 3 permet d'observer l'effet de toutes ces variables, en ajoutant les formes de l'IMPP. Les trois modèles sont estimés pour la réussite scolaire dans les trois matières principales : français, mathématiques et sciences. Les postulats de base

sont vérifiés et respectés, soit la linéarité, l'homogénéité, ainsi que la normalité de la distribution des données (Tabachnick et Fidell, 2014).

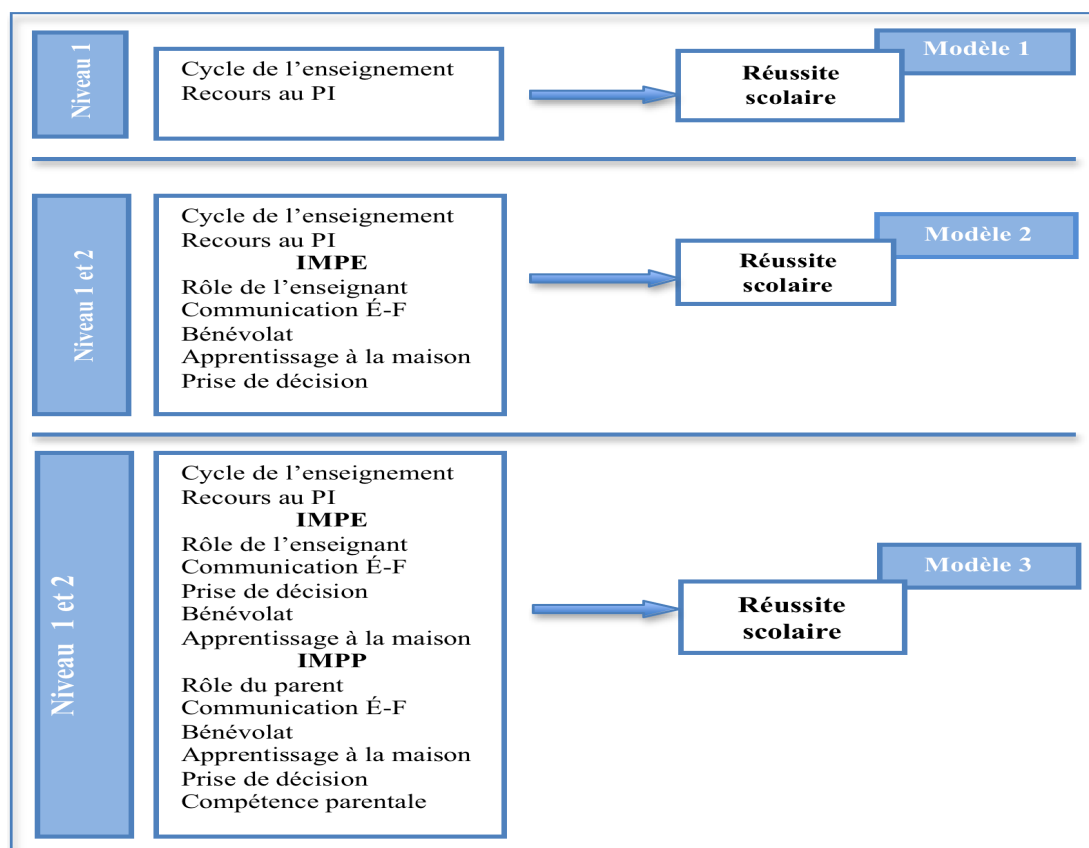


Figure 5.2. Représentation des modèles selon les caractéristiques de l'élève, l'IMPE et l'IMPP

La réussite en français. De façon générale, une combinaison de l'IMPE et de l'IMPP permet d'avoir une meilleure prédiction de la réussite en français, comme l'illustre le tableau 5.6. Plus spécifiquement, le modèle 1 explique 17% de la variance et l'explication est due à la variable de participation au PI ($\beta = .14$, $p < .00$), qui contribue à prédire significativement la réussite. Le modèle 2, en ajoutant les formes de l'IMPE, permet d'expliquer 20% de la variance en français. Principalement, l'explication de la variance est due au rôle de l'enseignant ($\beta = .18$, $p < .02$) et au recours à un PI ($\beta = .41$, $p < .00$). Le modèle 3, en ajoutant les variables de l'IMPP, permet d'expliquer 31% de la variance ($R^2 = .31$). Outre les variables contributives du modèle 2, les variables prédictives sont les

suivantes : la communication É-F ($\beta = .14$, $p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.24$, $p < .00$) et le sentiment de compétences parentales ($\beta = .31$, $p < .00$).

La réussite en mathématiques. De façon générale, nous pouvons affirmer qu'une combinaison des formes de l'IMPE et de l'IMPP permet de prédire une meilleure réussite en mathématiques. Le modèle 1 permet de prédire 10 % de la variance en mathématiques. La seule variable significative est le recours au PI ($\beta = .29$, $p < .00$). Avec le modèle 2, l'ajout des variables de l'IMPE permet de prédire 15% de la variance ($r = .15$). Comme pour le français, ce sont le rôle de l'enseignant ($\beta = .22$, $p < .02$) et le recours à un PI ($\beta = .30$, $p < .00$) qui sont des prédicteurs de la réussite en mathématiques. Le modèle 3, en ajoutant les variables de l'IMPP, permet de prédire 25% de la réussite de l'élève en mathématiques ($R^2 = .25$). Ce modèle permet de prédire la réussite grâce au rôle de l'enseignant ($\beta = .20$, $p < .00$) et du parent ($\beta = -.20$, $p < .01$). De plus, les apprentissages à la maison ($\beta = -.17$, $p < .01$) et le sentiment de compétence parentale ($\beta = .37$, $p < .00$) sont les variables prédictives. Cependant, il importe de souligner que le rôle du parent est contributoire seulement pour la réussite en mathématiques, mais pas pour la réussite en français ou en sciences (voir tableau 5.6).

La réussite en sciences. Les résultats issus des modèles 1 et 2 ne sont pas vraiment concluants, car ils peuvent prédire respectivement seulement 8% et 10 % de la variance. Le modèle 3, soit les combinaisons des formes de l'IMPP et de l'IMPE, permet d'expliquer 18 % de la variance. En particulier, les variables liées à l'IMPP, la communication É-F ($\beta = .20$, $p < .03$), les apprentissages à la maison ($\beta = -.15$, $p < .04$) et les compétences parentales ($\beta = .29$, $p < .00$) sont les variables significatives qui permettent de prédire la réussite en sciences.

Tableau 5.4

Analyses de régression multiniveaux de la réussite scolaire à partir de l'implication des parents et l'implication de l'enseignant

	Équation 1				Équation 2				Équation 3			
	Français				Mathématique				Sciences			
	β	SE	Sig.	R^2	β	SE	Sig.	R^2	β	SE	Sig.	R^2
Modèle 1												
Cycle d'enseignement	-.14	.08	.08	.16	.06	.08	.41	.10	-.02	.10	.88	.08
Plan d'intervention	.40	.06	.00*		.29	.06	.00*		.27	.07	.00*	
Modèle 2												
Cycle d'enseignement	-.15	.08	.66		.05	.08	.45		.01	.11	.94	
Plan d'intervention	.41	.06	.00*		.30	.06	.00*		.28	.07	.00*	
Rôle de l'enseignant	.18	.08	.02*		.22	.08	.00*		.03	.10	.77	
Communication É-F selon E	.12	.10	.30		-.10	.10	.34		.19	.13	.18	
Prise de décision selon E	.06	.11	.62	.20	-.06	.11	.60	.14	-.04	.14	.82	.10
Bénévolat selon E	.03	.11	.99		.12	.11	.33		.06	.16	.73	
Apprentissage à la maison selon E	-.20	.11	.08		-.05	.11	.64		-.17	.15	.26	
Modèle 3												
Cycle d'enseignement	-.23	.08	.00*		-.01	.08	.89		-.04	.11	.75	
Plan d'intervention	.36	.06	.00*		.25	.06	.00*		.23	.06	.00*	
Rôle de l'enseignant	.16	.07	.03*		.20	.07	.00*		.02	.10	.91	
Communication É-F selon E	.12	.10	.25		-.10	.10	.34		.19	.14	.18	
Prise de décision selon E	.07	.11	.51		-.04	.11	.69		-.05	.14	.80	
Bénévolat selon E	-.02	.11	.90		.10	.11	.39		.06	.16	.72	
Apprentissage à la maison selon E	-.19	.10	.07	.30	-.05	.10	.55	.25	-.16	.15	.30	.18
Rôle parent	-.03	.07	.75		-.20	.07	.01*		-.05	.07	.57	
Communication É-F selon P	-.11	.07	.03*		-.10	.07	.20		-.15	.07	.03*	
Bénévolat selon P	.11	.07	.13		.11	.07	.13		.11	.08	.17	
Apprentissage à la maison selon P	-.24	.03	.00*		-.16	.03	.02*		-.15	.07	.04*	
Prise de décision selon P	-.02	.06	.70		-.05	.06	.59		-.08	.07	.39	
Sentiment de compétence parentale	.31	.06	.00*		.34	.06	.00*		.27	.07	.00*	

Note : coefficient de régression standardisés (β) ; erreur standard (SE) ; coefficient de détermination de la variance R^2 , plan d'intervention (PI), enseignant (E); parent (P)

En somme, les résultats des analyses multiniveaux qui mettent en relation l'implication des parents, l'implication des enseignants, le cycle de l'enseignement et le fait de bénéficier d'un plan d'intervention, suggèrent que les variables significatives qui prédisent la réussite en français sont le cycle de l'enseignement, le fait que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention, le rôle de l'enseignant, le sentiment de compétence parentale, la communication école-famille selon les parents et les apprentissages à la maison. Au niveau de la réussite en mathématique, les variables qui prédisent la réussite sont le fait que l'élève bénéficie d'un plan d'intervention, le rôle de l'enseignant, le rôle du parent, le sentiment de compétence parentale et les apprentissages à la maison. Dans cet équation qui prédit la réussite en mathématique, deux variables se distinguent comparativement à celles qui prédisent la réussite en français: le rôle du parent et l'absence de la communication école-famille selon le parent. La troisième équation qui permet de prédire la réussite en science, souligne sensiblement la contribution des mêmes variables qui prédisent aussi la réussite en français à l'exception du rôle de l'enseignant. Autrement dit, cette variable ne prédit pas la réussite en science.

5.4 Discussion

Rappelons que deux objectifs sous-tendaient cette étude : 1) examiner le lien entre le SSE de la famille, les formes de l'IMPP et la réussite; 2) examiner les liens entre les formes de l'IMPP et de l'IMPE et la réussite scolaire dans le contexte de la collaboration É-F. Dans la discussion qui suit, les principaux résultats de cette étude sont abordés en fonction de ces objectifs.

5.4.1 L'apport du microsysteme familial dans la réussite scolaire.

Les différentes analyses ont permis de mettre en relief l'influence du microsysteme familial sur la réussite scolaire à partir de deux composantes : le SSE de la famille et les formes de l'IMPP.

Quel lien entre le SSE et la réussite scolaire ?

Cette étude démontre que parmi l'ensemble des variables du SSE de la famille, ce sont la scolarité des parents et le revenu familial qui contribuent à prédire la réussite scolaire. Les analyses multiniveaux du modèle 1 (voir figure 5.1) affichent que ces variables, prises globalement, prédisent la variance pour près de 28% en français, 20% en mathématiques et 15% en sciences. Plus précisément, ce constat est attribuable aux variables de la scolarité des parents. Le coefficient (*sig*) de la variable scolarité de la mère est significatif et prédit la réussite scolaire en sciences et en français, mais, résultat inédit, la scolarité du père joue un rôle plus grand pour la réussite en mathématiques. Bref, il ressort que la scolarité des parents constitue un facteur important, davantage que le revenu familial. Ce résultat est en partie en concordance avec d'autres études (Boyle et al., 2007, Lee et Bowen, 2006; Meuret et Morlaix, 2006) qui ont souligné le poids de la scolarité de la mère comme étant plus important que celui du père. Cependant, les résultats de la présente recherche démontrent qu'il est important de considérer, dans les variables du SSE, le capital culturel des deux parents, et non pas seulement celui de la mère puisque la prédiction de la réussite en mathématiques est davantage associée à la scolarité du père. Ce constat appuie les conclusions de Hill et Tyson (2009), qui soulignent que le capital culturel du père peut être contributoire, autant que celui de la mère, dans la réussite scolaire de l'élève.

Par ailleurs, les résultats concernant le revenu familial sont intéressants, car cette variable (le coefficient n'est pas significatif) ne se dégage pas comme une variable prédictive pour la réussite scolaire. Cependant, malgré le fait que l'échantillon est constitué pour près de la moitié d'élèves issus de familles avec un revenu familial supérieur à 100 000\$ par année, statistiquement, cette variable aurait dû être prédictive. En effet, les analyses de corrélation permettent de confirmer la corrélation directe de cette variable avec celle de la réussite ($r=21$, $r=21$ et $r=24$), mais lorsque mise en relation avec la scolarité des parents, elle perd sa signification. Ces résultats s'inscrivent dans le cadre d'un vif débat sur le poids du revenu familial dans la réussite scolaire, certains auteurs estimant qu'il joue un rôle réel, d'autres mettant en doute son influence et soulignant plutôt le rôle de la scolarité des parents (Sirin, 2005; White, 1982). Les mêmes auteurs ont souligné une grande diversité dans les analyses de la relation entre le SSE et la réussite scolaire, ce qui rend très délicate toute

interprétation quant au poids relatif de ces composantes. Il est aussi délicat de se référer à la littérature pour établir une corrélation claire entre le revenu familial et la réussite scolaire, car la variable de revenu y est souvent associée avec la scolarité des parents (Sirin, 2005; White, 1982), ce qui n'est pas le cas dans cette étude.

Un autre constat de cette recherche, en lien avec les composantes du SSE de la famille, se dégage de la composition de l'échantillon final. Celui-ci laisse apparaître les difficultés à rejoindre les familles défavorisées et de les faire participer à une recherche, même si deux des écoles participantes sur sept ont un indice de l'IMSE faible. Il semble que les parents issus d'un milieu défavorisé soient difficiles à rejoindre, ce qui concorde avec les préoccupations du personnel enseignant (Thin et Millet, 2012; Thin, 1998). Par ailleurs, il n'est pas possible d'en conclure que ces familles ne s'impliquent pas dans la scolarisation de leurs enfants. Cependant, il est important de se questionner sur les raisons qui freinent ce groupe de parents à participer à ce type de recherche.

Quelles formes de l'IMPP prédisent la réussite ?

Les résultats permettent de constater que l'ensemble des formes de l'IMPP prédit la réussite scolaire pour les trois matières : en français (13%), en mathématiques (15%) et en sciences (11%). Par ailleurs, l'objectif était aussi de déceler s'il y avait des formes spécifiques de l'IMPP reliées à la réussite, dans le contexte de l'école québécoise. Il se dégage trois formes de l'IMPP significatives qui prédisent la réussite scolaire : les compétences parentales, les apprentissages à la maison et la communication É-F.

Ainsi, cette étude permet de confirmer que le sentiment de compétence parentale se dégage comme un ressort important parmi les formes de l'IMPP. En effet, plusieurs études ont constaté l'importance de cette variable dans l'implication des parents et sur la réussite scolaire (Hoover–Dempsey et al., 2005; Tazouti et Jarlegan, 2010). La présente recherche confirme aussi que cette variable contribue à la réussite scolaire. De plus, les analyses de corrélation affirment cette tendance en affichant des liens positifs avec la réussite en français ($r = .24$), en mathématiques ($r = .24$) et en sciences ($r = .22$). Ces résultats suggèrent que plus les parents se sentent compétents, plus ils ont le sentiment de pouvoir aider et soutenir leur enfant, plus ce dernier performe à l'école. En lien avec le modèle de Hoover–

Dempsey et al., (2005), les présents résultats confirment que le sentiment d'efficacité personnelle influence considérablement l'implication des parents auprès de leur enfant. De plus, les analyses de corrélation démontrent que le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé avec les apprentissages à la maison.

Un autre constat important découle de cette étude. La communication É-F se dégage comme une forme de l'IMPP qui est favorisée par les parents, et qui, en même temps, influence la réussite scolaire. Ces résultats corroborent les travaux d'autres auteurs (Castro et al., 2015; Larivée, 2011) qui soulignaient justement l'importance de la communication É-F. Par ailleurs, un autre constat intéressant nous permet de nuancer ces conclusions. Certes, la communication influence la réussite en français et en sciences, mais pas en mathématiques. Selon les résultats de la présente étude, la troisième forme de l'IMPP, soit les apprentissages à la maison, est largement pratiquée par les parents. Ce résultat confirme les constats de plusieurs chercheurs sur cette forme de l'IMPP qui est davantage favorisée par les parents (Deslandes et Bertrand 2004; Larivée, 2011). De plus, cette forme a aussi un impact sur la réussite scolaire, car la variable est corrélée significativement, mais négativement avec les résultats dans les trois matières. Ainsi, les résultats peuvent paraître surprenants, mais ils confirment des résultats d'autres études sur la question (Cooper et al 1998). Il est possible que les parents s'investissent davantage dans le suivi scolaire de leur enfant dès lors que celui-ci présente des difficultés ou que la performance scolaire est faible selon la perception du parent. Les résultats d'autres études plus récentes (Poncelet et Dieredonck, 2009; Tazouti et Jarlegan, 2010) confirment cette analyse.

Par ailleurs, les résultats de cette étude apportent aussi un éclairage sur les autres formes de l'IMPP : le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Bien que les analyses ne permettent pas de dégager ces formes de l'IMPP comme étant aussi importantes que les autres, les résultats sont révélateurs. Ainsi, les analyses descriptives permettent de constater l'influence de la perception des parents sur ces formes d'implication, par le biais des scores obtenus. À titre d'exemple, la réponse à l'item « j'aimerais participer au conseil d'établissement de l'école », qui mesure la prise de décision, révèle que 56% des parents ne sont pas intéressés. Quant à l'item « je participe au conseil d'établissement de l'école ou d'un autre conseil de l'école », 80% des parents

répondent n'avoir jamais participé. Un autre exemple démontre que les parents ne s'impliquent pas concrètement à l'école : la réponse à l'item « je fais du bénévolat dans la classe et l'école de mon enfant » démontre que près de 55% des parents n'en ont jamais fait ou très rarement (24%). Autrement dit, les parents ne s'impliquent pas à l'école. Par ailleurs, ce constat est intéressant à la lumière des résultats de Larivée (2013), qui révèlent que les parents soulignent l'importance de participer aux instances à l'école ou dans la communauté. Si les parents comprennent l'importance de ces formes de l'IMPP, pourquoi ne s'impliquent-ils pas physiquement à l'école? Il est possible que l'école ne sensibilise pas assez ces formes de l'IMPP auprès des parents. Il est possible que l'enseignant, lui-même, ne soit pas convaincu des bienfaits de ces formes de l'IMPP. D'ailleurs, tout récemment, Deslandes et Barma (2015) constataient que les enseignants se demandent encore aujourd'hui si la participation parentale est véritablement souhaitable. Ceci dit, il ne faut pas seulement questionner le rôle de l'enseignant, car la relation se construit à deux, entre parent et enseignant. Ainsi, d'un autre côté, il est possible que les parents n'aient pas le temps, ou encore que les horaires du parent et de l'école ne soient pas compatibles, ce qui crée un obstacle à leur participation. Ceci peut constituer des pistes à explorer dans de futures recherches qui se pencheraient sur la façon dont l'école et l'enseignant présentent et mettent en place des moyens pour solliciter la participation des parents à l'école. De plus, il apparaît que la collaboration des parents avec la communauté³⁵ n'est pas considérée par les parents comme un levier pertinent pour la réussite scolaire. Il est ainsi possible que le contexte culturel du Québec ne soit pas le même que celui des États-Unis, d'où les outils de cette recherche sont issus et dans lesquels les questions portant sur cette dimension sont nombreuses. Autrement dit, il semble que l'importance de la collaboration avec la communauté ne soit pas la même selon les contextes culturels.

Toutefois, ces résultats nous indiquent quelles formes de l'IMPP appliquées concrètement par les parents prédisent la réussite scolaire, c'est-à-dire le sentiment de compétence parentale, les apprentissages à la maison et la communication É-F. Par ailleurs, est-ce que

³⁵ Pour cette dimension, même si elle n'est pas significative, les analyses des items pris individuellement permettent de dégager quelques informations. À titre d'exemple, à l'item « je sais comment localiser et utiliser les ressources communautaires », qui mesure la collaboration avec la communauté, 63,9% des parents répondent jamais ou rarement. De même, à l'item « je participe à des programmes proposés par les services communautaires », 55,2% des parents répondent jamais ou rarement.

les formes de l'IMPP sont influencées par les conditions socioéconomiques de la famille ? La section suivante permet d'analyser ces relations.

L'influence du SSE et de l'IMPP sur la réussite scolaire.

La présente étude dévoile des constats importants à la suite des analyses qui portent sur la relation entre les variables du SSE de la famille, et de l'IMPP et la réussite scolaire des élèves du primaire.

Premièrement, les résultats révèlent que l'ajout des variables de l'IMPP augmente l'explication de la variance à 34% en français, à 28% en mathématiques et à 21% en sciences. Ces résultats illustrent que, pour mieux prédire la réussite scolaire, il est important de prendre en considération l'ensemble des facteurs issus du microsystème familial. Autrement dit, selon ces résultats, il semble préférable que les enseignants portent intérêt à l'origine sociale et culturelle de la famille, c'est-à-dire de la mère et du père, pour pouvoir harmoniser le travail avec les parents dans le cadre d'une collaboration É-F.

Deuxièmement, les résultats de cette recherche dévoilent toujours l'influence de la scolarité de la mère, des apprentissages à la maison et des compétences parentales sur la réussite scolaire, même si ces variables sont en présence du SSE de la famille. Comme nous l'avons vu dans le tableau 5.5 ci-dessus, les variables de l'IMPP seules permettent d'expliquer 13% de la variance en français, 15 % en mathématiques et 11% en sciences. Par contre, mises ensemble, les variables du SSE et de l'IMPP expliquent davantage la variance pour l'ensemble des matières.

Cependant, une donnée surprenante ressort des analyses : la variable de la communication É-F n'est plus significative, ce qui suggère que l'effet de cette dernière sur la réussite scolaire est influencée par les variables du SSE de la famille. Pour expliquer cette relation, les analyses de corrélation entre ces variables font ressortir des résultats inattendus en affichant des corrélations négatives de la communication avec les résultats scolaires dans les trois matières. Ce résultat signifie que, plus la mère est scolarisée et plus le revenu familial est élevé, moins elle a tendance à communiquer avec l'enseignant. Il est possible que le parent issu d'un milieu aisé fasse plus confiance à son capital scolaire, à son

expérience individuelle, et qu'il ait la perception de posséder les outils nécessaires pour soutenir l'enfant. Il est ainsi possible que les mères ne communiquent pas souvent avec l'enseignant, car il n'y a pas de nécessité au point de vue de la performance de l'enfant, ce qui paraît d'autant plus plausible que la réussite scolaire est corrélée positivement avec la scolarité de la mère et avec le revenu familial. En effet, de nombreux chercheurs (Bakker et al., 2007; Reynolds, 1992; Fan et al., 2013; Laluvein, 2010) constatent que la communication entre les parents et l'école se produit davantage lorsque l'élève rencontre des problèmes d'apprentissage ou de comportement; la communication dépend donc davantage des caractéristiques de l'élève. Il sera intéressant, comme future piste de recherche, d'examiner davantage le lien entre ces variables et la communication É-F.

Troisièmement, les résultats de la présente étude confirment encore une fois le rôle prédicteur *des apprentissages à la maison*. On est en présence d'un paradoxe apparent, car les analyses de corrélation ont fait ressortir que les apprentissages à la maison sont corrélés avec la réussite de l'élève, mais que ce lien est négatif. Ces données sont surprenantes, car l'objectif derrière l'idée de donner des devoirs à la maison, dans le cadre l'école québécoise, est de renforcer la réussite. Ces résultats correspondent pourtant à celles d'autres études (Galindo et Sheldon, 2012; Hill et Tyson, 2009; Lee et Bowen, 2006; Wilder, 2014) qui constatent que les apprentissages à la maison ont été négativement associés à la réussite scolaire. De ce fait, ces résultats méritent d'être discutés. Il est possible, de prime abord, que les parents s'impliquent davantage dans les apprentissages à la maison lorsque l'enfant présente des difficultés scolaires, auquel cas la corrélation présente simplement un enchainement temporel : l'enfant en difficulté suscite comme réaction chez le parent de l'aider davantage. Il est possible, également, comme le soulignent Humbeeck et al., (2006), ainsi que Terrail (1997), que les apprentissages à la maison déclenchent des tensions entre les parents et les enfants, ce qui ne permet pas que cette activité soit constructive. À l'origine de ces conflits, il peut y avoir la durée des travaux à la maison, le degré de difficultés, les compétences parentales limitées ou encore le manque d'information pertinente. À titre d'exemple, à l'item « l'enseignant me suggère des idées, des activités pour aider efficacement mon enfant », 57.8% des parents répondent n'avoir eu jamais ou rarement des suggestions de la part de l'enseignant. Dans ce contexte, l'analyse fine des résultats montre que les parents affirment qu'ils ne disposent pas d'assez

d'information pour intervenir efficacement : comme si les parents ne possédaient pas tous les outils pertinents et/ou les informations nécessaires pour apporter de l'aide à l'enfant. Ceci amène à questionner la qualité de la communication É-F, qui constitue une source essentielle d'information pour les acteurs. De plus, le fait que la corrélation entre les apprentissages à la maison et la réussite soit négative, alors que ces apprentissages ont un rôle prédictif, pourrait souligner que leur effet ne dépend pas de la quantité d'aide aux devoirs : on peut interpréter cette relation négative comme le fait que ce n'est pas parce qu'on passe des heures à faire les devoirs qu'on améliore les résultats, mais bien plutôt parce qu'on appuie, encourage, renforce. D'ailleurs cette hypothèse est soutenue par d'autres études portant sur la nature de la qualité de l'implication parentale dans les apprentissages à la maison (Knollmann et Wild, 2007). Enfin, il est possible que la perception des parents dans le suivi scolaire de l'enfant, en lien avec les apprentissages à la maison, puisse être différente selon les milieux sociaux. En effet, Tazouti et Jarlegan (2010) constatent que le soutien aux devoirs est plus ancré chez les familles défavorisées que dans les familles aisées. Ces derniers ont une conception plus large et plus globale du soutien à la maison qui comprend des activités culturelles.

Par ailleurs, les analyses de corrélation entre ces deux variables, soit la communication et les apprentissages à la maison, indiquent des liens significatifs et positifs ($r=.35$). Plus les parents sont informés, plus ils aident et encouragent les enfants à la maison. En effet, ce constat va dans le sens des études anglo-saxonnes qui identifient cette pratique pour favoriser de meilleures relations É-F dans des écoles qui ont des bilans probants en la matière. Ainsi, plusieurs auteurs (Henderson et Mapp, 2002; Mapp, 2003) identifient, entre autres, des caractéristiques comme privilégier le contact personnel avec les familles et accroître la communication avec des familles. De fait, si l'école veut favoriser les apprentissages à la maison, il est important d'investir dans la communication. Cependant, plusieurs chercheurs ont constaté le manque de cohérence et de pertinence dans l'échange des messages. Par exemple, Hill et Taylor (2004) de même que Galindo et Sheldon (2012), suggèrent qu'il faut davantage d'informations partagées et un meilleur consensus sur le travail des élèves à l'école et à la maison afin d'accroître la communication avec les familles. Quant à Sheldon et Epstein (2005), ils constatent que les élèves qui ont obtenu des résultats satisfaisants sont ceux issus des écoles qui ont pu partager avec les parents des

informations pertinentes pour l'aide aux devoirs. Dès lors, la communication É-F constitue un élément clé dans la relation entre les acteurs qui mérite une attention soutenue des agents scolaires.

De plus, une donnée surprenante est ressortie sur les liens qu'entretiennent les apprentissages à la maison et le SSE de la famille. Certes, les apprentissages à la maison prédisent la réussite scolaire, mais l'effet de cette variable sur la réussite scolaire n'est pas influencé par les variables du SSE de la famille, prises globalement. Même les analyses de corrélation ne révèlent aucun lien entre les variables du SSE et cette forme de l'IMPP. Bref, les résultats suggèrent que les variables qui composent le SSE de la famille n'influencent pas vraiment *les apprentissages à la maison*. En réalité, pour certains chercheurs (Deslandes et Bertrand 2004; Hoover-Dempsey et al., 1992), ce constat n'est pas si singulier, car pour eux, les apprentissages à la maison comme forme de l'IMPP sont influencés par les compétences parentales. De plus, dans cette étude, les analyses de corrélation appuient cette hypothèse, car elles affichent un lien positif entre ces variables ($r=.32$).

En dernier lieu, la perception de la compétence parentale constitue une autre variable significative dans la réussite scolaire, même en présence des variables du SSE de la famille. Les résultats dévoilent que l'effet du sentiment de compétence parentale sur la réussite scolaire n'est pas influencé par les variables du SSE de la famille. Cela signifie donc que la perception des parents de leurs propres compétences parentales ne dépend pas de leur SSE. En effet, les analyses de corrélation permettent de voir le lien qu'entretiennent ces variables, soit la scolarité des parents, le revenu familial et la compétence parentale; un lien positif ne se dégage cependant qu'entre la scolarité de la mère et la perception de la compétence parentale. Dans les composantes du SSE, seule la scolarité de la mère semble avoir une corrélation positive avec le sentiment de compétence. Il est possible que plus les mères sont scolarisées, plus le sentiment de compétence parentale les habite en renforçant leur confiance en elles. Ces résultats démontrent que parmi les variables du SSE de la famille, c'est le niveau d'instruction de la mère qui a les effets les plus puissants. Autrement dit, le capital culturel des parents, qui peut renforcer le sentiment de compétence parentale, influence autant la réussite que les formes de l'IMPP, notamment parce que,

selon plusieurs auteurs (Deslandes 2003; Hoover- Dempsey et al., 1992; Tazouti et Jarglegan, 2010), plus les parents sont scolarisés, plus leurs attentes et leur aspirations sont élevées. L'influence de cette dimension particulière de la scolarité des parents est ainsi double.

Avant de conclure, il est important de souligner que les résultats pour les trois matières présentent de grandes similitudes. Cependant, on relève des différences en lien avec les mathématiques. Premièrement, en ce qui concerne le SSE de la famille, les résultats affichent un lien positif avec la scolarité du père et non celle de la mère (voir modèle 1). Ces résultats confirment encore que la scolarité des parents est la variable importante dans la réussite de l'enfant (Boyle et al., 2007; Lee et Bowen, 2006; Meuret et Morlaix, 2006). Ensuite, en ce qui concerne les formes de l'IMPP, c'est le rôle du parent qui est significatif et non la communication dans le cas des deux autres matières (voir modèle 2). Les résultats de la présente étude vont dans le même sens que les résultats de Deslandes et Bertrand (2004). Enfin, les résultats selon le modèle 3 confirment encore l'importance de ces variables – la scolarité du père et le rôle du parent – sur la réussite en mathématique, outre les apprentissages et le sentiment de compétence parental discuté plus haut. Il importe de souligner que l'échantillon des pères n'est pas aussi représentatif que celui des mères. Toutefois, les résultats montrent qu'il est possible que l'implication des mères et des pères puisse être différente selon les matières. Cela peut constituer des pistes pour une future recherche qui aurait un échantillon représentatif pour le père, car le capital culturel du père serait aussi contributoire dans la réussite de l'enfant (Feyfant, 2011).

En somme, l'étude apporte un éclairage particulier sur le milieu scolaire en soulignant, d'une part, que la scolarité des parents est un facteur dominant de la réussite et leur choix de s'impliquer auprès de leurs enfants. D'autre part, ces résultats nous éclairent en démontrant clairement que les compétences parentales, les apprentissages à la maison et la communication É-F sont des formes de l'IMPP employées par les parents dans le milieu québécois, et que ces formes ont un impact direct sur la prédiction de la réussite des élèves au primaire.

5.4.2 L'apport du mésosystème sur la réussite scolaire.

Rappelons que le deuxième objectif de cette recherche était d'examiner le lien entre les formes de l'IMPE, de l'IMPP et la réussite scolaire. Les analyses portant sur le Modèle 1 (voir figure 5.2) permettent de prédire la réussite scolaire dans les trois matières (16%, 10%, 8%). Les données nous permettent de distinguer le recours au PI, comme une variable significative dans la réussite, et cela, pour les trois matières. De plus, les analyses de corrélation affichent des liens significatifs entre cette variable et la performance de l'élève dans les trois matières, particulièrement en français ($r=.40$).

Par ailleurs, le Modèle 2 (voir figure 5.2) a permis d'explorer l'impact des formes de l'IMPE dans le cadre de la relation É-F. Les résultats dévoilent que l'ensemble des formes de l'IMPE augmente – quoique marginalement – l'explication de la variance de la réussite dans les trois matières (4%, 4% et 2%). Les données ne permettent pas de distinguer les variables significatives de l'IMPE, c'est-à-dire celles qui contribuent à l'explication de la variance. En effet, les analyses de corrélation ne dévoilent pas de lien avec les résultats scolaires pour les trois matières. Il est possible que la taille de l'échantillon ($n=46$ enseignants) affecte ces résultats. Il est aussi possible que les formes de l'IMPE n'affectent qu'indirectement la réussite scolaire. Ceci dit, les analyses descriptives peuvent malgré tout donner quelques pistes en ce qui concerne les formes de l'IMPE qui sont concrètement privilégiées par les enseignants. Ainsi, les données permettent de voir que les enseignants favorisent davantage la communication É-F et le partage d'information pour les apprentissages à la maison, qui consiste à outiller les parents pour mieux aider les enfants à la maison. Même si ces conclusions restent à être confirmées par des analyses plus approfondies, elles permettent de cerner ce sur quoi les enseignants investissent leurs efforts dans la relation É-F.

Les analyses issues du Modèle 3 (voir figure 5.2) dévoilent que l'ajout des variables de l'IMPP augmente l'explication de la variance de la réussite dans les trois matières (30%, 25% et 18%). Ceci montre de nouveau que les variables de l'IMPP sont importantes dans l'explication de la réussite scolaire. De plus, les variables significatives, pour les formes de l'IMPP, sont la communication É-F, les apprentissages à la maison et les compétences

parentales, tel que discuté précédemment. Il importe de souligner la constante influence de ces variables sur la réussite scolaire.

Cependant, les données sont surprenantes en ce qui concerne les liens qui peuvent entourer les formes de l'IMPP et de l'IMPE. Ces résultats suggèrent que les variables de l'IMPP influencent davantage la réussite scolaire. Comme discuté plus haut, il est possible que la taille de l'échantillon des enseignants influence ces résultats. Pourtant, les analyses de corrélation permettent de voir des liens entre les formes de l'IMPE (la communication de la part de l'enseignant et les actions menées par l'enseignant pour guider les parents sur les apprentissages à la maison) et les formes de l'IMPP (le rôle du parent, le sentiment de compétence parentale). La corrélation est significative, mais négative, entre la communication de l'enseignant et le rôle du parent, et le sentiment de compétence du parent. Les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour guider les parents à la maison sont corrélés de manière significative, mais négativement avec le rôle du parent. Selon ces résultats, l'enseignant s'impliquerait davantage lorsqu'il estime que le parent s'implique moins; lorsque l'enseignant a le sentiment que le parent ne suit pas adéquatement la scolarité de l'enfant, il multipliera les consignes et les communications destinées aux parents. Ceci souligne le rôle de leader que semble avoir l'enseignant dans la relation É-F. Ces résultats vont dans le même sens que les conclusions de Christenson et Sheridan (2001), Deslandes (2004) et Hoover-Dempsey et al., (2010), selon qui l'enseignant doit adopter un rôle moteur dans la relation. Ce qu'il faut retenir de ces résultats, c'est le rôle de l'enseignant à travers ces moyens d'implication auprès des parents, qui apparaît comme un levier important dans la relation É-F.

En somme, cette recherche permet de souligner le rôle de l'enseignant comme un facteur important dans la réussite scolaire. En effet, les formes de communication de la part de l'enseignant, et les outils et moyens mis en œuvre par l'enseignant pour soutenir le parent dans les apprentissages à la maison sont cruciaux, non seulement dans la réussite de l'élève, mais aussi dans la construction des relations entre les parents et les enseignants. De plus, les formes suivantes de l'IMPP, la communication É-F, les apprentissages à la maison et le sentiment de compétence parentale ont une importance capitale dans la réussite de l'élève.

5.5. Limites de la recherche

Certaines limites doivent être relevées avant de conclure cette recherche. Tout d'abord, l'échantillon de l'étude n'est pas représentatif, du point de vue statistique, pour les enseignants, car seuls 46 enseignants ont participé. De plus, il aurait été statistiquement plus représentatif que l'enseignant réponde au questionnaire pour chaque élève/parent de sa classe, mais il paraît difficile d'obtenir un tel degré d'implication de la part des enseignants. Des recherches futures pourraient investiguer davantage les formes de l'implication de l'enseignant à l'aide d'un échantillon plus vaste, ce qui permettrait d'étudier le rôle modérateur, ici présumé, sur la réussite de l'élève, mais aussi un effet plus direct sur les formes de l'IMPP.

De plus, bien que les milieux socioéconomiques des écoles [IMSE] soient assez diversifiés, la plupart des enfants de la présente étude proviennent d'une famille où le parent détient un diplôme de niveau collégial ou universitaire, et où le revenu annuel brut est de 100 000 \$ et plus. L'homogénéité des milieux socioéconomiques familiaux peut limiter la mesure de l'effet des caractéristiques du SSE de la famille sur les formes de l'IMPP et la réussite scolaire. Ainsi, il est difficile d'examiner clairement quel est l'apport de chacune des variables du SSE, notamment le revenu familial, sur les formes de l'IMPP. Des recherches futures avec un échantillon représentatif, comprenant davantage de milieux défavorisés, pourraient permettre de mieux cerner le rôle de la scolarité des parents et le rôle du revenu de la famille sur la réussite scolaire.

Par ailleurs, la relation entre l'école et la famille demeure complexe, comme toute relation humaine. Pour mieux comprendre les pratiques et le rôle du parent et de l'enseignant, il est important de prendre la mesure de la représentation et de la perception des acteurs sur leur relation. Une approche quantitative ne permet pas à elle seule d'explicitier certains liens entre les formes de l'IMPP et la réussite scolaire, ou de situer l'importance des pratiques des enseignants dans le cadre de la relation É-F. Une étude qualitative, qui recueillerait les pratiques déclarées des enseignants et des parents, permettrait de mieux connaître les pratiques des enseignants pour inciter les parents à s'impliquer à l'école et à la maison, et ainsi venir compléter les constats de la présente étude. D'ailleurs, une étude qualitative de cette nature a été menée et sera l'objet d'une publication.

Conclusion

Cette étude était novatrice car prendre en considération l'implication de l'enseignant n'avait guère été proposé dans la littérature pour étudier la relation école-famille. Cette recherche a étudié le lien entre les conditions socioéconomiques de la famille (SSE), les formes de l'IMPP, de l'IMPE et la réussite scolaire. Tant les parents que les écoles s'interrogent sur le rôle de la collaboration É-F pour favoriser la réussite scolaire. Les constats de cette étude précisent le rôle des parents et des enseignants dans la réussite scolaire, en soulignant qu'au-delà des attitudes de l'enseignant et du parent, les actions concrètes entreprises par ces acteurs sont nécessaires pour soutenir la réussite au primaire.

Les formes de l'IMPP, comme la communication É-F et les apprentissages à la maison, sont privilégiées par les parents et ce faisant, elles favorisent la réussite. L'étude confirme également que le sentiment de compétence parentale est un vecteur important dans la motivation des parents à s'impliquer à l'école et à la maison. De plus, un apport de cette étude, qui s'inscrit dans le débat sur le poids relatif de la scolarité des parents ou du revenu familial, est de constater que la scolarité des parents influence davantage la réussite et le choix des parents de s'impliquer auprès de leurs enfants que le revenu familial.

D'un autre côté, cette étude apporte une contribution en explorant les formes de l'IMPE, notamment en s'attardant sur les pratiques employées par l'enseignant dans le cadre de la collaboration É-F. Dans cette recherche, l'enseignant a été interrogé sur ce qu'il mettait concrètement en place pour solliciter la participation des parents à l'école et à la maison. Certes, les résultats sur les formes de l'IMPE ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble de la population enseignante, mais des pistes de réflexion sur les actions concrètes des enseignants sont dévoilées. Ainsi, les enseignants favorisent la communication É-F et l'information pour les apprentissages à la maison, qui consiste à outiller les parents pour mieux aider les enfants à la maison. Toutefois, bien que les résultats n'aient pas permis de dégager clairement des formes de l'IMPE venant appuyer la réussite, cette étude a permis de faire progresser les connaissances sur le rôle et les actions mises en place par l'enseignant pour solliciter la collaboration des parents.

De plus, cette recherche, en exposant les formes de l'IMPP privilégiées par les parents, permet de mieux guider le travail des enseignants pour solliciter davantage l'implication des parents à l'école et à la maison. Considérant que ces formes de l'IMPP favorisent la réussite scolaire, amener l'enseignant et l'école à encourager ces formes d'implication permettrait de mieux soutenir la réussite scolaire des élèves au primaire.

Bibliographie

- Anastasi, A., et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Bakker, J. et Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.
- Bakker, J., Denessen, E. et Brus-Laeven, M. (2007) Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192, doi: 10.1080/03055690601068345.
- Bardou, E., Roussel, N. O., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. et Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France-Québec. *Pratiques psychologiques*, 18(3), 283-298.
- Boyle, M.H., K. Georgiades, Y. Racine et C. Mustard (2007), « Neighbourhood and Family Influences on Educational Attainment : Results from the Ontario Child Health Study Follow-Up 2001 », *Child Development*, 78 (1), pp. 168-189.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88.
- Bressoux, P. (2010). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bronfenbrenner, U. (dir.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Christenson, S. et Sheridan, S. M. (dir.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Claudel, M., Schneider, B. et Seiwert, D. (2012). Rapprocher une école primaire et ses parents d'élèves. Un outil québécois adapté à une école primaire en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32(2), 99-120. doi : 10.3917/rief.032.0097
- Cooper, H., Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of educational psychology*, 90(1), 70-83.

- De Saedeleer, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 69-77.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, 31, 108-117.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-écolerfamille. *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. Conseil québécois de la recherche sociale, Québec, Canada.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ? *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74.
- Deslandes, R. et L. Lafortune (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Deslandes, R. et Rivard, M. C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- Diez-Roux, A. (2002). Multilevel analysis in public health research. *Annual Review of Public Health*, 21, 171-192.

- Dumoulin, C., Thériault, P., Joëlle, M. A. et Tremblay, I. M. S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Epstein, J. L. et Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. Dans M. T. Hallinan (dir.), *Handbook of the sociology of education* (p. 285-306). New York: Springer US.
- Epstein, J.L., Salinas, K.C. et Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.
- Fan, W., Williams, C. M. et Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367.
- Gagnon, L. (2005). *Une analyse multiniveau des facteurs en présence dans l'accès des employés à la formation en milieu de travail* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Goldstein, H. (1995). Hierarchical data modeling in the social sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(2), 201-204.
- Gonzalez-DeHass, A.R, Willems, P.P et Holbein, D.M.F. (2005). Examining the relationship between parental Involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.

- Gouvernement du Québec (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1995). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec: Ministère de l'Éducation. [www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf.]
- Gouvernement du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés*, Québec, Ministère de l'Éducation. [www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre_fecre.pdf.]
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Herjean, P. (2006). L'approche multiniveau de la santé. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 347-355.
- Hill, N. E., et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. et Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. Dans E. N. Patrikakou et A. R. Anderson (dir.), *School-family partnerships for children's success* (p.40-56), New York: Teachers College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. et Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). New York : Routledge.

- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications* (2e éd.). New York: Routledge (1ère éd. 2002).
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Jeynes, W. H (2005a). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818
- Jeynes, W.H (2005b). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage and Family Review*, 37(3), 99-117. doi:10.1300/J002v37n03_06
- Kinnear, P., et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Laluvein, J. (2010). Variations on a theme: parents and teachers talking. *Support for Learning*, 25(4), 194-199.
- Larivée, S. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (2011a). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Dans Portelance, Borges et Pharand (dir.) *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (2011b). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation – e-297*, 33-47
- Larivée, S., J.-C. Kalubi et B. Terrisse (2006). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(15), 525-543.
- Lee, J. S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.

- Leonard, L. et Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 4-23.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20. doi : 10.3917/rief.028.0009.
- Raudenbush, S. W., et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). New York: Sage.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Res. Quart.* 7, 441-462.
- Richard, J. et Coulombe, J. (2012). Adaptation et validation en langue française de mesures du climat scolaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 7(1), 19-35.
- Roy, A. (2014). *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire: rôle modérateur de la différenciation pédagogique* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/acces.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/25343>
- Salomon, A. et Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : Un objectif encore à atteindre. *International review of education*, 44(2-3), 251-267.
- Schrage, M. (1995). *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. New York: Currency Doubleday.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. doi:10.3200/JOER.98.4.196-207
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational research*, 75(3), 417-453. doi: 10.3102/00346543075003417.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2016). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston: Pearson Education Ltd.

- Tazouti Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 23-40.
- Thin, D., et Millet, M. (2012). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles* (p. 290). Presses universitaires de Lyon.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Tableau 5.5

Les caractéristiques de l'élève

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Cycle de l'enseignement		
1er cycle	58	24,3
2e cycle	105	44
3e cycle	76	31,7
Sexe de l'enfant		
Fille	120	50,2
Garçon	119	49,8
Type d'école		
Publique	110	46,1
Privée	129	53,9

Tableau 5.6

Caractéristiques sociodémographiques des parents

<i>Variable</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
Statut du répondant		
Mère	193	80,8
Père	46	19,2
Origine du répondant		
Québec	165	69,5
Europe	40	16,7
Autre	34	14,2
Age du répondant		
Entre 20 à 25 ans	2	0,8
Entre 26 à 30 ans	2	0,8
Entre 31 à 35 ans	40	16,7
Entre 36 à 40 ans	99	41,4
Entre 41 à 45 ans	66	27,6
Plus de 45 ans	30	12,6
Structure de la famille		
Famille traditionnelle	197	82,4
Famille monoparentale	28	11,7
Famille recomposée	14	5,9
Niveau d'étude de la mère		
Diplôme d'études primaires	4	1,7
Diplôme d'études secondaires	36	15,1
Diplôme d'études collégiales	55	23
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	70	29,3
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	55	23,0
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	19	7,9
Niveau d'étude du père		
Diplôme d'études primaires	12	5,0
Diplôme d'études secondaires	57	23,9
Diplôme d'études collégiales	50	20,9
Diplôme d'études université de 1 ^{er} cycle	51	21,3
Diplôme d'études université de 2 ^e cycle	42	17,6
Diplôme d'études université de 3 ^e cycle	27	11,3
Revenu familial brut		
Moins de 20 000 \$	1	0,4
Entre 20 000 à 40 000 \$	25	10,5
Entre 40 000 à 60 000 \$	21	8,7
Entre 60 000 à 80 000 \$	37	15,5
Entre 80 000 à 100 000 \$	37	15,5
Plus de 100 000\$	118	49,4

Tableau 5.7

Caractéristiques sociodémographiques des enseignants

<i>Variable</i>	N	%
Genre de l'enseignant		
Femme	37	78,3
Homme	8	17,4
Type d'école		
École publique	21	45,7
École privée	25	54,3
Cycle d'enseignement		
1er cycle	14	30,4
2e cycle	21	45,7
3e cycle	11	23,9
Pays d'origine de l'enseignant		
Québec	34	73,9
Europe	12	17,4
Expérience de l'enseignant		
Moins de 5 ans	2	4,4
Entre 5 à 10 ans	8	17,4
Entre 10 à 15 ans	8	17,4
Entre 15 à 20 ans	9	19,6
Plus de 20 ans	19	41,3
Niveau d'étude (terminé)		
Diplôme d'études universitaire 1e cycle	25	54,3
Diplôme d'études universitaire 2e cycle	12	26,1
Maitrise avec essai ou mémoire	8	17,4
Doctorat	1	2,2
Niveau d'étude (non terminé)		
Diplôme 2e cycle	4	8,7
Maitrise avec essai ou mémoire	2	4,3

Tableau 5.8

Cohérence interne des dimensions de l'implication parentale

		Cohérence interne		
	Dimensions	D'autres études et leurs auteurs		Présente étude
Implication parentale	1. Le rôle des parents	Sheldon et Epstein 2007	.88	.85
	2. Compétences des parents	Hoover-Dempsey et al., 2005	.78	.83
	3. Communication É-F	Fantuzzo et al., 2013	.91	.94
	4. Bénévolat	Fantuzzo et al., 2013	.87	.80
	5. Apprentissage à la maison	Fantuzzo et al., 2013	.79	.83
	6. Prise de décision	Sheldon et Epstein 2007	.73	.73
	7. Collaboration avec la communauté	Sheldon et Epstein 2007	.73	.52

Tableau 5.9

Cohérence interne des dimensions de l'implication de l'enseignant

		Cohérence interne		
Dimensions		D'autres études et leurs auteurs		Présente étude
Implication de l'enseignant	1. Le rôle et les compétences de l'enseignant	Hoover-Dempsey et al., 2002	.86	.70
	2. Communication É-F	Hoover-Dempsey et al., 2002	.94	.85
	3. Bénévolat	Hoover-Dempsey et al., 2002	.77	.77
	4. Apprentissage à la maison	Hoover-Dempsey et al., 2002	.94	.82
	5. Prise de décision	Epstein et al., 1994	.79	.93
	6. Collaboration avec la communauté	Epstein et al., 1994	.82	.85

Tableau 5.10

Corrélations de Pearson entre les variables du SSE et de l'IMPP

<i>Variables</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 Scolarité mère	1												
2 Scolarité père	.679**	1											
3 Revenue familiale	.440**	.455**	1										
4 Participation PI	.171**	.154*	-.006	1									
5 Rôle parentale	.02	-.025	-.008	.03	1								
6 Compétence parentale	.137*	.09	.09	.103	.518**	1							
7 Communication	-.172**	-.078	-.129*	-.064	.138*	.049	1						
8 Bénévolat	.106	.069	.01	.021	-.034	.036	.380**	1					
9 Apprentissage maison	-.108	-.056	.001	.011	.403**	.318**	.349**	.200**	1				
10 Prise décision	-.019	.004	-.071	.016	-.200**	-.089	.130*	.569**	.037	1			
11 Français	.409**	.374**	.211**	.402**	.062	.241**	-.145*	.037	-.143*	-.017	1		
12 Mathématiques	.329**	.355**	.207**	.317**	-.062	.241**	-.160*	.063	-.156*	.016	.666**	1	
13 Sciences	.286**	.209**	.240**	.293**	.031	.223**	-.151*	-.007	-.117	-.092	.590**	.513**	1

Note : * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Tableau 5.11

Corrélations de Pearson entre les variables de l'IMPP, de l'IMPE et les caractéristiques de l'élève

<i>Variables</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1 Cycle enseignement	1															
2 Plan intervention	-.12	1														
3 Rôle enseignant	.08	-.05	1													
4 Communication E-F selon enseignant	-.05	-.07	.08	1												
5 Prise de décision selon enseignant	-.03	-.05	-.12	.12	1											
6 Bénévolat selon l'enseignant	-.24**	.05	.027	.41**	.71**	1										
7 Apprentissage maison selon enseignant	-.05	-.01	.16*	.74**	.29**	.47**	1									
8 Rôle du parent	-.12	.03	-.04	-.16*	.01	-.04	-.14*	1								
9 Communication É-F selon le parent	-.13	-.06	-.09	.02	.02	.10	-.04	.14*	1							
10 Bénévolat selon enseignant	-.03	.02	-.05	.12	.10	.11	.13	-.03	.38**	1						
11 Apprentissage maison selon parent	-.35**	.01	-.02	-.03	.05	.09	.04	.40**	.35**	.20**	1					
12 Prise de décision selon parent	-.03	.02	.06	-.01	.03	.05	.08	-.20**	.13*	.57**	.04	1				
13 Compétence parentale	-.05	.10	.03	-.13*	-.02	-.02	-.08	.52**	.05	.04	.32**	-.09	1			
14 Bulletin français	-.10	.40**	.11	.03	.04	.09	.01	.06	-.15*	.04	-.14*	-.02	.24**	1		
15 Bulletin math	.07	.29**	.20**	-.07	.01	.03	-.01	-.05	-.15*	.06	-.16*	.02	.22**	.67**	1	
16 Bulletin science	-.02	.28**	-.02	.11	-.05	.01	.03	.03	-.15*	-.01	-.11	-.09	.21**	.59**	.51**	1

Note : * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$

Chapitre 6 : Article 3

Les pratiques déclarées par les parents et les enseignants dans le cadre de la collaboration É-F-C

Enkeleda Arapi, Christine Hamel et Pierre Pagé

Université Laval

Résumé : Il se dégage des écrits scientifiques un consensus quant aux retombées positives de la relation école-famille-communauté sur la réussite scolaire. Cependant, les chercheurs relèvent que la mise en œuvre de cette collaboration suscite encore des tensions sur le terrain. Cet article tente de confronter les discours des parents et des enseignants pour mieux comprendre les tensions qui caractérisent cette relation. Pour ce faire, des entrevues ont été menées auprès de 45 parents d'élèves du primaire et 14 enseignants dans sept écoles situées dans la région de la capitale de Québec. Les discours recueillis ont permis de mettre en dialogue les pratiques déclarées des parents et des enseignants, leurs motivations à s'impliquer, leurs attentes respectives, leurs perceptions sur les forces et les faiblesses de cette relation.

Mots clés : implication parentale, implication de l'enseignant, attente, raison, motivation.

6.1 Contexte de la recherche

6.1.1 Problématique de la recherche

La réflexion sur l'élaboration et la mise en place de la collaboration É-F-C ne date pas d'aujourd'hui. Depuis des décennies, des écrits scientifiques, politiques et publics questionnent, analysent, réfléchissent sur les savoirs, les pratiques, les compétences et les actions des acteurs qui sont impliqués dans la collaboration É-F (Pithon, Asdih et Larivée, 2008). Les recommandations des chercheurs (Deslandes, 2012 ; Epstein 2009 ; Fan et Chen, 2001 ; Gonzalez DeHass, Williems et Holbein, 2005; Wilder, 2014), tout comme les politiques éducatives, ont insisté sur la nécessité de favoriser les démarches de collaboration ou de partenariat auprès des acteurs impliqués dans la scolarisation de

l'élève : directions d'écoles, intervenants scolaires, enseignants, parents, différents acteurs sociaux (Gouv. du Québec 2005, 2008; MELS 2009; OCDE 2010; UNESCO 1999).

De fait, les efforts gouvernementaux s'inscrivent dans cette voie, avec la mise en place de plusieurs programmes pour favoriser la collaboration É-F-C. Dans le programme de formation de l'école québécoise, les futurs maîtres doivent développer des compétences qui visent la collaboration É-F-C (MELS, 2001). En outre, la Loi sur l'instruction publique (LIP, 2001), met l'accent sur les obligations de l'enseignant et de l'école concernant cette collaboration, et prescrit la place des parents au sein de l'école, ceci notamment en faisant la promotion de la participation des parents dans le conseil d'établissement de l'école. Cette participation est présentée comme un devoir et une nécessité pour aider au bon fonctionnement de l'école. De plus, des associations de parents s'investissent auprès de leurs membres pour solliciter et promouvoir l'implication des parents. À titre d'exemple, la Fédération des comités de parents du Québec (FCPQ, 2009) contribue à cet effort en offrant des formations, des publications, et d'autres types d'activités pertinentes et informatives pour les parents membres.

Force est de constater que plusieurs écrits scientifiques soulignent les bienfaits de cette relation sur les principaux acteurs : sur l'élève (amélioration des performances, moins d'absentéisme, attitude plus positive à l'égard de l'école); sur l'enseignant (attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle) et sur les parents (satisfaction envers l'école, confiance en leurs propres habiletés éducatives et aussi envers les enseignants) (Deslandes, 2006 ; Kanouté et Calvet, 2008 ; Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014).

Malgré le fait que la collaboration soit promue au niveau gouvernemental, par les associations des parents, et par les recherches scientifiques, et que les retombées positives soient avérées, le débat sur la relation É-F-C n'est pas achevé. En effet, Larivée (2012) fait remarquer que ce n'est pas parce que la collaboration É-F est promue qu'elle va de soi. De même, Deslandes et Barma (2015) constatent que l'« on en [est] encore à se demander si la participation parentale est véritablement souhaitée » (p.31), même si les résultats des études démontrent les retombées positives de l'implication parentale. Kanouté et Calvet, (2008) constatent que « l'unilatéralisme de l'école dans la définition des termes essentiels de la

relation école-famille » (p.172) ne favorise pas l'implication parentale, mais, au contraire, incite les familles à adopter une posture de résistance et d'éloignement vis-à-vis de l'école. À titre d'exemple, selon les mêmes auteurs, les parents ont le sentiment que leur participation à l'école, notamment dans les conseils d'établissement (CÉ), n'est que figurative, car leurs avis ne sont pas pris en compte. Or, Larivée (2011) constate que les parents semblent apprécier toutes les formes d'implication avec l'école. De même, Deniger, Larivée, Rodrigue et Morin (2013) démontrent que les parents affichent un intérêt général assez positif à l'égard de leurs relations avec l'école. En outre, les résultats de leur enquête remettent « en cause certaines idées reçues comme la perception d'une insatisfaction parentale plus grande que nature, ou encore certains mythes, notamment celui concernant la faible implication des parents de milieux défavorisés » (p.40).

6.1.2 La relation école-famille entre tensions et malentendus

Les formes de l'implication des parents sont multiples et diversifiées (Chen et Gregory, 2010; Deslandes et Bertrand 2004; Fantuzzo, Tighe et Childs, 2000; Fan et al., 2012; Grenn et al., 2007; Karbach et al., 2013). À titre d'exemple, les apprentissages à la maison sont identifiés par les parents comme étant un moyen important de contribuer à la performance scolaire de leurs enfants, et, par les enseignants, comme un moyen d'impliquer les parents (Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée, 2012). Cependant, le débat sur l'efficacité des devoirs à la maison comme outils d'apprentissages, ou encore le type ou la quantité des devoirs, continue de ne pas faire consensus entre les deux partenaires (Castro et al., 2015; Fan et Chen, 2001; Hill et Tyson, 2009; Jeynes, 2005; Normandeau et Nadon, 2000; Wilder, 2014). À cet égard, Deslandes et al., (2008) suggèrent aux enseignants de personnaliser et d'individualiser l'enseignement, de promouvoir l'apprentissage par la pratique, de communiquer aux parents les apprentissages réalisés par l'élève. Ceci paraît encore plus pertinent dans le contexte où les enseignants ont dû revoir et diversifier leurs pratiques pédagogiques de manière à assurer le développement des compétences de leurs élèves à la suite de la réforme québécoise du curriculum d'études (Deslandes et Rivard, 2011, citant Legendre, 2001; Rioux-Dolan, 2004). Ces chercheurs formulent l'hypothèse que plusieurs parents ne comprennent pas les nouvelles pratiques pédagogiques et d'évaluation. De plus, en partant du constat que le public scolaire est hétérogène (Migeot–

Alvarado, 2000) – les différences culturelles des parents (sociales, scolaires, ethniques) engendrent des tensions différentes dans la relation école-famille –, les enseignants doivent soutenir les parents pour qu'ils soient plus efficaces dans leur implication auprès de l'enfant (Deslandes et al., 2008). Prévot (2008) montre par ailleurs que les parents ont la volonté de s'impliquer pleinement dans la scolarisation de leur enfant, mais ne savent pas toujours comment l'accompagner en ce sens.

De plus, le rôle de l'enseignant de guider et d'encourager l'implication des parents à la maison et à l'école est souligné dans plusieurs études (Epstein, Sanders, Simon, Salinas et Jansorn, 2002; Epstein et Van Voorhis, 2001; Sheldon et Epstein, 2005; Hoover, Dempsey, Witaker et Ice, 2010). À plusieurs reprises, les chercheurs ont mis en évidence le rôle critique des pratiques et des attitudes des enseignants dans l'encouragement pour un engagement actif des parents dans l'apprentissage des élèves (Hoover-Dempsey et al., 2010; Epstein et Van Voorhis, 2001). Ce faisant, l'ouverture de l'enseignant et des directions des écoles en faveur de la participation des parents constitue une condition importante dans la construction des relations parent-enseignant. Cependant, les enseignants ne sont pas prêts à accepter aisément la présence du parent à l'école (De Saedeleer, Brassard et Brunet, 2004) et encore moins dans leur classe (Montadon, 1991). D'autres auteurs (De Saedeleer et al., 2004; Salomon et Comeau, 1998) constatent que les enseignants et les directions d'école ont tendance à confier des tâches traditionnelles aux parents, qui consistent principalement à aider l'enfant à la maison et à reconnaître partiellement la nécessité de l'implication des parents dans l'école. À titre d'exemple, en ce qui a trait à l'implication des parents dans la prise de décision, les directions d'école considèrent que les parents n'ont pas de compétence en gestion scolaire ou pédagogique et qu'ils devraient faire confiance *a priori* à l'expertise du personnel scolaire (De Saedeleer et al., 2004). Cette attitude de crainte et de fermeture de la part de l'enseignant se traduit chez les parents par le sentiment d'être perçus comme des intrus (Larivée, 2012, Deslandes et Bertrand, 2001, 2004 ; Salomon et Comeau, 1998, Kanouté, 2007 ; Kanouté et Calvet, 2008). Ce faisant, ces attitudes peuvent influencer l'implication du parent. Ainsi, plusieurs auteurs abordent un autre sujet sensible : la distance entre l'école et la famille (Claes et Comeau, 1996; Feyfant, 2015; Glasman, 2009; Larivée, 2012; Montandon et Perrenoud, 1994).

La logique de cette distance selon Périé (2007) repose sur trois principes : une logique de confiance qui vire parfois à la défiance, une logique critique (selon trois types : l'élitisme scolaire, le manque d'autorité et la discrimination, sociale et ethnique) et une logique de retrait défensif et de protection identitaire. Il existe donc une zone grise dans les rôles et les attentes respectifs des acteurs. Les attentes de l'enseignant ou de l'école concernent surtout la supervision et la responsabilisation des parents (Deslandes et Bertrand, 2004). Les attentes des parents envers l'école augmentent et sont pressantes. En effet, les attentes des parents face à l'école, selon Tazouti, Flieller et Vrignaud, (2005), se subdivisent en attentes cognitives – apprentissage des connaissances de base, développement de la curiosité intellectuelle – et en attentes de socialisation – apprendre à vivre en société.

Pour pouvoir réduire cette distance, il est possible que l'école et les enseignants jouent des rôles de leaders dans la relation école-famille. En effet, à l'instar de plusieurs auteurs (Epstein, 1991; Deslandes et Bertrand, 2004; Dumoulin, Thériault, Joëlle et Tremblay, 2013; Bérubé, Poulin et Fortin, 2007), on peut dire que la façon dont l'enseignant fait participer les parents déterminera si ces derniers assumeront ou pas leur rôle dans l'éducation scolaire de l'enfant. Ainsi, les parents qui sont invités à lire avec l'enfant ou à faire les devoirs avec lui auront tendance à participer davantage, non seulement à la maison, mais aussi à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004). Cependant, peu d'invitations de l'enseignant sont rapportées par les parents de tous milieux confondus (Deslandes et al., 2008) sauf quand l'élève a des difficultés (Deslandes et Lafortune, 2001; Bérubé et al., 2007).

Toutefois, les contacts famille-école permettent d'établir une relation de confiance entre le parent et l'enseignant, ainsi que d'atténuer les incompatibilités entre les attentes du milieu scolaire et familial (Bérubé et al., 2007). En effet, plusieurs études mettent en évidence l'importance des échanges entre les parents et les enseignants dans la construction des relations collaboratives (Bérubé et al., 2007; Dierendonck et Poncelet 2010; Kanouté, 2007; Karsenti, Larose, et Garnier, 2002), non seulement sur la fréquence, mais aussi sur la qualité de ces contacts (Normandon et Nadon, 2000). De même, les discussions et les échanges entre les parents et les enfants pourraient contribuer significativement au rendement scolaire (Deslandes et Lafortune 2001). Ce faisant, ces pratiques parentales sont

bénéfiques d'une part pour l'enfant, puisqu'elles lui apportent une meilleure estime de soi, de plus grandes compétences sociales, de meilleurs résultats scolaires, etc., et, d'autre part, pour le parent, puisqu'elles lui permettent d'augmenter son sentiment d'efficacité parentale, de donner lieu à davantage d'affects positifs dans la relation parent-enfant, etc. (Danic, 2001; Deslandes et Lafortune 2001, DeBlois et al., 2008; Lamboy et Guillemont, 2014; Imbert, 2001).

Les formes de l'implication à l'école, comme bénévole et comme membre du CÉ, semblent avoir des effets positifs sur le parcours scolaire des élèves, quoique ces liens soient statistiquement faibles (Hill et Tyson, 2009). Cependant, ces formes de l'implication des parents à l'école ne sont pas possibles pour tous les parents, du fait d'horaires incompatibles, des contraintes du travail, de la composition de la famille, etc. (Larivée, 2012). D'autres raisons peuvent aussi influencer l'implication des parents et des enseignants, comme le manque d'information sur ces activités. Ainsi, Larivée (2011) constate qu'il semble y avoir une méconnaissance ou une incertitude sur l'implication parentale dans les activités en lien avec la communauté, de même que les enseignants se montreraient même peut-être peu concernés par ce type d'activités, ce qui expliquerait la faible implication parentale dans les activités en lien avec la communauté.

En somme, la relation É-F connaît encore des zones grises. En empruntant les propos de Boulanger, Larose, Grenier, Doucet, Coppet et Couturier (2014), on peut proposer que le partenariat É-F-C ne devrait pas être analysé de manière monolithique, mais comme « un espace de débats ouverts où entrent en tension dialectique des discours dominants et des discours marginaux » (p.132) et au sujet duquel il est important de mettre en dialogue les actions, les savoir-faire et les relations des acteurs. Cet article tente de confronter les discours des parents et des enseignants pour mieux comprendre la relation É-F-C. Pour ce faire, nous tentons de répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les formes de l'implication des parents et des enseignants, à partir des discours des acteurs ?
- 2) Quelles sont les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants ?

6.2 Cadre théorique

6.2.1 Le modèle d'Epstein : le socle théorique de la collaboration É-F

Le modèle d'Epstein sur la collaboration É-F-C a été retenu dans cette étude afin d'opérationnaliser les pratiques des acteurs dans le cadre cette relation. Epstein (2011), fonde son modèle en s'inspirant du modèle d'interaction interinstitutionnelle (Litwak et Meyer, 1974; Seeley, 1981) et du modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1979). Ainsi, les principes consistent à 1) partager la responsabilité entre les institutions, 2) mettre l'accent sur la coordination, la coopération et la complémentarité de l'école et de la famille et 3) encourager la communication et la collaboration entre les deux institutions. Ce faisant, l'école et la famille partagent la responsabilité de la socialisation et de l'éducation. De plus, les enseignants et les parents devraient partager des objectifs communs concernant l'enfant, ce qui peut être réalisé plus efficacement lorsque les acteurs travaillent ensemble.

Ce modèle repose sur les forces d'interaction de trois environnements : famille, école et communauté. Ces environnements, symbolisés par des sphères, peuvent être poussés l'un vers l'autre ou encore éloignés l'un de l'autre par quatre forces :

Force A (enfant) : le temps, l'âge et le niveau scolaire de l'élève

Force B (famille) : les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de la famille

Force C (école) : les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de l'école

Force D (communauté) : les expériences, la philosophie/valeurs et les pratiques de la communauté.

Les forces B, C et D approchent ou éloignent les sphères pour produire plus ou moins de chevauchement d'action, d'interaction et d'influence dans le temps dans la relation É-F-C (Epstein, 2009). Autrement dit, les interactions entre ces forces (D, B et C) contribuent à créer – ou pas – des occasions pour des activités partagées entre l'école, les familles et la communauté. À titre d'exemple, différentes études (Jacques et Deslandes, 2002 ; Epstein, 2011) constatent qu'il y a plus de collaboration É-F-C au cours du préscolaire. Selon le modèle d'Epstein, cela veut dire que les sphères école-famille-communauté s'entrecroisent à un plus haut degré lors de cette période (l'âge de l'enfant) qui constitue la force A. De plus, au moment où les parents décident de s'impliquer à la maison et à l'école dans le suivi

scolaire de leur enfant (force B), il y a chevauchement des sphères à cause des forces d'interaction entre école et famille. Pour que la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroisse, il faudra que l'enseignant décide de s'impliquer tout en favorisant l'implication des parents à l'école et en famille au foyer, et vice-versa.

Le modèle d'Epstein est soutenu par des principes importants. Le moment où se produisent les interactions entre les acteurs est crucial. Ainsi, le temps et la réciprocité entre les enseignants, les familles et les élèves constituent des éléments de base de ce modèle, car l'interaction entre les sphères s'accroît lorsque les acteurs collaborent en même temps, en ayant un objectif commun et des activités semblables. À titre d'exemple, si l'enseignant invite le parent à faire davantage de lecture avec son enfant, dans le cadre des apprentissages à la maison, et que le parent s'implique en faisant effectivement plus de lecture avec son enfant, il est possible que se dessine une amélioration dans la compétence de l'élève. Dans ce cas, les activités sont conjointes (lecture), puisqu'effectuées à la maison et en classe, l'objectif, qui consiste à acquérir ou améliorer la compétence en lecture, est commun. De plus, le modèle présume un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents et enseignants axé sur le respect mutuel.

Les forces d'interactions entre ces trois communautés façonneraient, selon ce modèle, l'apprentissage et le développement de l'enfant. Bien que la typologie d'Epstein soit souvent utilisée dans la recherche, elle a été critiquée pour être très centrée sur les milieux scolaires et les programmes mis en place pour encourager l'implication parentale (Smith, Wohlstetter, Kuzin, et De Pedro, 2011). Une autre critique est formulée par Price-Mitchel (2009) qui reconnaît que la structure des relations de ce modèle, à partir des forces d'interaction de ces trois sphères, a de nombreuses influences sur l'apprentissage des enfants. Cependant, selon le même auteur, le modèle semble être principalement unidirectionnel, car il explore de façon explicite davantage comment les familles aident les enfants à apprendre et à se développer.

Partant de ces critiques, il est crucial de cerner la collaboration É-F à partir des formes parallèles de l'implication des parents et des enseignants. Ainsi, le modèle d'Epstein, fondé sur des principes comme le partage des responsabilités entre les institutions, qui met l'accent sur la coordination, la coopération et la complémentarité de l'école et de la famille,

l'encouragement à la communication et la collaboration entre les deux institutions, permet de définir et cerner l'implication parentale à partir des dimensions suivantes: les compétences parentales, les apprentissages à la maison, le bénévolat, la communication école-famille, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Ces dimensions décrivent les rôles, les actions et les relations comme composantes principales de l'implication parentale (IMPP).

Bien que les rôles des enseignants et des parents puissent différer, les deux partagent des responsabilités concernant la socialisation et l'éducation de l'enfant. Il est possible que les problèmes dans la relation É-F découlent du fait que leurs sphères d'influence et de responsabilités par rapport à l'élève ne sont pas clairement délimitées (Downer et Myers, 2010).

Par ailleurs, plusieurs auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2010) ont souligné le rôle de leader de l'enseignant dans la mise en place d'activités qui favorisent la relation É-F-C. De plus, une des composantes de la neuvième compétence du référentiel des compétences enseignantes du MEQ (2003) exige clairement que l'enseignant soit en mesure de « faire participer les parents et les informer » (p. 153). En outre, la Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) stipule qu'il est de la responsabilité de l'école d'informer les parents sur la performance académique et la conduite de leur enfant, et de solliciter leur participation à la scolarité de leur enfant. Ceci rejoint aussi les propos de Perrenoud (2001) qui mentionne qu'« informer et impliquer les parents » (p.105) constitue une compétence importante dans le lot des compétences professionnelles de l'enseignant. En partant de ces constats et des principes qui découlent du modèle d'Epstein, l'enseignant a les compétences et l'autorité pour motiver, inciter, stimuler l'implication des parents afin de soutenir la réussite éducative de l'enfant. En somme, l'IMPE peut être envisagée comme un engagement proactif auprès des parents à travers plusieurs activités et comportements visant à promouvoir leur implication à l'école et à la maison.

6.3 Aspects méthodologiques

6.3.1 Les sites et les participants.

Les sites d'enquête sont composés de sept écoles publiques et privées, de la région de Québec (région de la capitale nationale). Le tableau 6.1 présente, pour chaque école, la répartition des participants selon leur rôle, soit enseignant titulaire ou parent.

Tableau 6.1

Répartition des participants selon le type d'école

	Code école	Enseignants	Parents
École privée	B2	2	8
	B3	0	8
	B4	3	8
Total école privée	3	5	24
École publique	A1	4	4
	A5	0	10
	A6	4	4
	A7	1	3
Total école publique	4	9	21
Total dans l'étude	7 écoles	14 enseignants	45 parents

Comme présenté dans le tableau 6.2, les écoles privées sont représentées par cinq enseignants et 24 parents, tandis que les écoles publiques sont représentées par neuf enseignants et 21 parents. Ainsi, au total, 14 enseignants et 45 parents ont participé aux entrevues. Cet échantillon est dit de convenance (Karsenti et al., 2002), car les sujets participent sur une base volontaire à la suite d'une demande émanant de la chercheuse. Les caractéristiques de ces participants sont présentées ci-dessous.

Les participants : les parents et les enseignants.

Les parents : L'échantillon est constitué de 45 parents dont l'enfant est inscrit à l'école primaire. La majorité de l'échantillon est constitué de parents dont l'enfant fréquente une institution privée n=24 (53,3%). La majorité des répondants n=24 (73,3%) qui se sont prêtés à l'exercice sont des mères et le quart des répondants est composé par des pères n=12 (23%). La moitié des parents n=25 (55,6%) sont originaires du Québec, mais n=14

(31,1%) sont originaires de différents pays d'Europe. La majorité des parents provient de familles nucléaires n=41 (91,1%) dont les mères travaillent à temps plein n=33 (73,3%) et les pères travaillent à temps plein n=40 (90,9%). La majorité relative des mères détient un diplôme d'études universitaires de premier cycle n=19 (42,2%) et n=15 (37,5%) des pères détiennent également un tel diplôme. De plus, la majorité des familles n=27 (60%) dispose d'un revenu familial brut de 100 000\$ et plus par année, tandis que n = (4,4 %) des familles vivent avec moins de 40 000 \$ par année.

Le personnel enseignant : L'échantillon est constitué de 14 enseignants qui sont titulaires d'une classe dans une école primaire, dont n=9 (64,3%) proviennent de l'école publique et n=5 (35,7%) de l'école privée. Comme pour les parents, la majorité des participants sont des femmes n=12 (78,3%). La majorité des enseignants qui se sont prêtés aux entrevues enseignent au premier cycle n=5 (35,7%), n=5 (35,7%) au deuxième cycle, et quatre enseignants au troisième cycle n=4 (28,6%). Plus de la majorité des enseignants n=9 (64,3%) ont plus de 20 ans d'expérience. Tous les enseignants détiennent un diplôme d'études universitaires de premier cycle. De plus, n=5 (35,7%) détiennent un diplôme d'études universitaires de deuxième cycle.

6.3.2 Les instruments : Les entrevues semi-dirigées

Le dispositif de collecte de données consiste en des entrevues semi-dirigées avec les enseignants et les parents, entrevues comprenant les mêmes visées dans les deux cas. L'objectif est de recueillir certaines représentations des parents et des enseignants à propos de leur implication, afin de comprendre le sens qu'ils donnent à leur relation. Il s'agit de connaître les formes d'implication des parents et des enseignants. De plus, nous voulions cerner la perception des acteurs sur la relation parent/enseignant à partir des aspects suivants : raison d'implication, les attentes, le rôle, les représentations, la qualité de la relation. Enfin, l'entrevue visait à pister les participants sur la relation É-F : les perceptions des acteurs par rapport au portait actuel de la relation É-F, le climat de la collaboration entre les acteurs; les difficultés et les contraintes que les acteurs rencontrent dans leur relation; la relation idéale entre l'école et la famille.

Les entrevues ont été organisées sous la forme de rencontres individuelles entre la chercheuse et le participant. Les canevas de l’entrevue semi-dirigée pour les parents et les enseignants ont la même structure afin de pouvoir mettre en évidence les convergences (ou pas) dans leurs perceptions, ainsi que les interactions entre les acteurs, les forces et les faiblesses dans les formes d’implication déclarées par les parents et les enseignants. Plus précisément, l’entrevue se déroule selon quatre thèmes principaux, tant pour les parents que les enseignants (tableau 6.2) et est explicitée ci-dessous.

Tableau 6.2

Organisation des entrevues semi-dirigées

<i>Thème</i>	<i>Catégories</i>	<i>Description</i>
Implication de l’enseignant	Moyens de communication de l’enseignant	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyens, explication, jugement, représentations. Type de questions ouvertes : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Formes de bénévolat favorisées par E	
	Moyens pour inciter le support des parents	
	Moyens pour inciter la participation au CÉ	
	Ressources communautaires utilisées par enseignant	
Implication parentale	Les raisons de l’enseignant d’impliquer les parents	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyens, explication, effet, jugement, représentations. Type de questions ouvertes : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Communication	
	Bénévolat	
	Apprentissage à la maison	
	Prise de décision	
	Collaboration avec la communauté	
Relation P-E	Les raisons des parents de s’impliquer	Question de descriptions, exemples, perceptions, effet, explication, jugement, représentations. Type de questions ouvertes : comment, quels, est-ce que, quand, pourquoi.
	Les attentes parents/enseignants	
	Le rôle des parents/des enseignants	
	Force/faiblesse de la communication entre parent et enseignant	
Relation É-F	Portait actuel de la relation É-F	Question de descriptions, exemples, perceptions, moyens, explication, effet, jugement, représentations. Type de questions ouvertes : comment, quels, est-ce que.
	Climat d’école, les difficultés/les limites de la relation	
	Relation idéale entre É-F	

6.3.3 Procédure.

Un document explicatif sur le projet de recherche et l’autorisation de participation ont été envoyés aux enseignants volontaires et aux parents des élèves de leurs classes. Les participants qui ont accepté de prendre part à la recherche ont été rencontrés de manière individuelle. Les enseignants ont été rencontrés dans leurs écoles respectives, dans leur

classe ou dans un local adjacent à celle-ci. Toutes les entrevues avec les enseignants ont été menées en l'absence des enfants (p. ex. : sur l'heure du dîner, après leur travail ou lors des journées pédagogiques). En ce qui concerne les entrevues avec les parents, elles ont eu lieu après leur travail ou à l'heure du midi. Les entretiens des enseignants et des parents ont été enregistrés sur bande sonore. Chaque entrevue a ensuite été consignée par écrit (verbatim), ceci permettant de rapporter précisément les propos de chacun des enseignants et des parents.

6.3.4 La méthode d'analyse des données.

L'analyse des données s'est inspirée des démarches proposées par Strauss et Corbin (1998), Miles et Huberman (2003) et Paillé et Mucchielle (2008). Intissar et Rabeb (2015) proposent une synthèse de l'analyse qualitative à partir de ces auteurs³⁶. L'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu ».

L'analyse de contenu permet de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter. C'est donc une approche qui, par le biais de codification, catégorisation et mise en relation des discours recueillis, permet de cerner les idées et les représentations des personnes interviewées. Les étapes de l'analyse du contenu sont présentées dans le tableau 6.3. Comme le suggèrent Miles et Huberman, (2009), le contenu du verbatim a été codifié afin de mieux repérer l'émergence de thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche et le cadre théorique.

Pour ce faire, une liste préliminaire de codes a été créée en s'appuyant sur les aspects de la théorie. Cette grille de codage s'est complétée et enrichie de nouveaux codes qui ont émergé des passages significatifs du discours recueilli lors de la lecture des entrevues individuelles. Ensuite, nous avons effectué un regroupement thématique en fusionnant et en enrichissant les différentes catégories de thèmes préétablies.

Le tableau 6.4 (en annexe) présente les thèmes, les codes et les sous codes utilisés pour l'analyse de contenu de discours des parents ; de même le tableau 6.5 (en annexe) présente

³⁶ En annexe, la figure 6.16 présente les étapes de l'analyse qualitative en s'inspirant du modèle Intissar et Rabeb (2015).

les mêmes éléments pour le discours des enseignants. De plus, des extraits sont présentés à titre d'exemple pour illustrer les sous codes.

Tableau 6.3

Les étapes de l'analyse du contenu pour la présente étude

Étape	Caractéristiques d'analyse qualitative*	Caractéristiques de l'analyse de contenu pour la présente étude
Pré-analyse	Préparer le corpus de données qui seront intégralement transcrites	Les entrevues réalisées auprès des enseignants et des parents ont été transcrites dans un document Word. La transcription intégrale des données s'est faite en concomitance avec la collecte des données (Huberman et Miles, 2003; Strauss et Corbin, 1998).
Codification	La transformation des données brutes en termes concis et aisément repérables.	Une lecture attentive de tous les verbatims a été faite. Ensuite, a été établi un système de codes (codification) permettant de classer les données empiriques. Deux types de codes sont formulés: descriptif et explicatif. La codification a été conduite au niveau du mot, de la ligne ou du paragraphe comme l'unité de sens (Krippendorff, 2004; Huberman et Miles, 2009). La codification a été menée avec le logiciel Tams.
Catégorisation	Définir des catégories permettant de regrouper les réponses identiques (codes) sous un titre générique.	À la suite de l'analyse préliminaire des données recueillies et en s'appuyant sur les questions de recherche, les codes ont été regroupés en catégories. Une grille d'analyse a été constituée selon des thèmes prédéterminés inspirés par la revue de la littérature et le cadre théorique. Certaines catégories de codes ont aussi émergé des données recueillies.
Mise en relation	Établir des liens entre les catégories.	À ce stade, ont été établis des liens entre les catégories en fonction de la pondération, de la subordination (sous-thèmes), de la complémentarité et de l'opposition. Cela a permis de mieux saisir l'organisation des données et de bien établir les liens entre les catégories d'analyse.
Présentation des données	Mettre en lumière les relations établies entre les thèmes afin d'assurer une compréhension plus approfondie et plus interprétative.	À cette étape, des quantifications et le traitement statistique ont été menés. La présentation des données est faite par des tableaux et des figures qui sont « une forme compacte immédiatement accessible », selon Huberman et Miles (2003), et vont permettre au chercheur « d'embrasser d'un coup d'œil la situation ».
Élaboration des conclusions	Donner du sens aux données réduites, formuler les explications et organiser les relations possibles.	Après avoir organisé et présenté les résultats, nous avons essayé de donner du sens, de voir ce que les données nous apprennent au sujet des formes de l'IMPP et l'IMPE, les divergences et convergences dans leur relation.

Les étapes de l'analyse qualitative sont inspirées de la synthèse proposée par Intissar et Rabeb (2015)

6.4 Présentation des résultats

La présentation des résultats est organisée selon les objectifs de cet article qui visent a) à explorer les formes de l'implication des parents et des enseignants à partir de discours des acteurs, et b) à explorer les forces et les faiblesses dans la relation entre les parents et les enseignants.

6.4.1 Les convergences et divergences dans l'implication déclarées par les acteurs

6.4.1.1 Implication de l'enseignant.

Les formes de l'IMPE réfèrent aux moyens mis en place par l'enseignant pour soutenir les parents dans les apprentissages à la maison et la communication avec ceux-ci. La figure 6.1 présente les demandes faites et les moyens mis en place par l'enseignant pour soutenir les parents et la perception de ces derniers à ce sujet. Ainsi, les enseignants sollicitent principalement les parents pour superviser les devoirs/les projets $n=7$ (36%), pour signer les documents $n=6$ (21%) et pour faire la lecture à l'enfant $n=4$ (14%). Les parents partagent globalement la même perception à l'égard des attentes de l'enseignant envers eux. Ainsi, 12 parents (27%) déclarent que l'enseignant demande de superviser les devoirs et les projets, 12 (27%) déclarent que l'enseignant demande de signer des documents, et 11 (24%) de faire de la lecture. Certains enseignants affirment aussi ne pas donner de devoirs à la maison $n=4$ (29%), et 13 parents (28%) affirment la même chose. Les parents $n=25$ (56%) et les enseignants $n=10$ (71%) partagent le même avis concernant l'agenda de l'élève comme outil principal pour guider les parents dans les apprentissages à la maison.

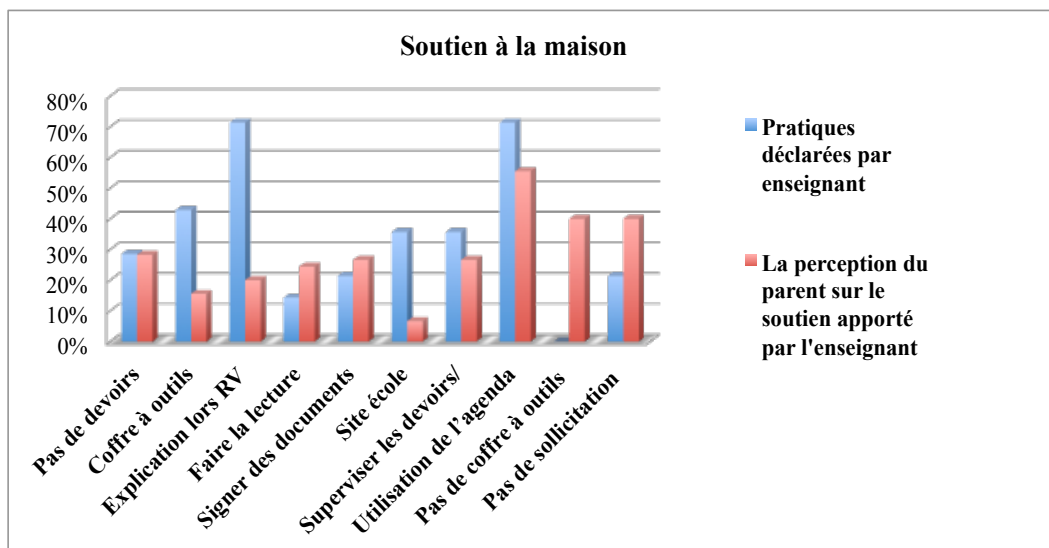


Figure 6.1. Les pratiques déclarées par l'enseignant : le soutien à la maison

Par contre, les avis sont divergents en ce qui concerne les autres moyens mis en place par l'enseignant pour solliciter l'implication des parents. Comme l'illustre la figure 6.1, six enseignants déclarent que des outils avec des explications sont fournis aux parents (43%). Pourtant, 18 parents (40%) déclarent ne pas avoir de tels outils explicatifs qui leur permettraient de les guider dans les apprentissages à la maison, et seulement quatre parents (16%) déclarent que des outils avec des explications leur sont fournis. De même, 10 enseignants (71%) rapportent que des explications sont aussi présentées lors de la première rencontre de l'année scolaire avec les parents. Or, seulement cinq parents (13%) partagent cette opinion. De plus, seulement 3 enseignants (21,4%) disent qu'ils ne sollicitent pas l'aide des parents dans les apprentissages à la maison, ce que 18 parents (40%) confirment en mentionnant qu'ils ne sont pas l'objet d'une sollicitation directe de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage de leur enfant.

La deuxième dimension de l'IMPE concerne les moyens de communication mis place par l'enseignant pour interagir avec le parent. Elle est présentée dans la figure 6.2. Les enseignants rapportent que les moyens de communication les plus utilisés avec les parents sont l'agenda de l'élève à n=10 (71%) et le courriel à n=8 (57%). Les autres moyens utilisés sont la rencontre pour le 1^{er} bulletin à n=6 (43%), le téléphone à n=5 (36%), les rendez-vous à l'école à n=5 (36%) et le bilan hebdomadaire à n=5 (36%). Globalement, les parents ont une perception assez convergente avec les enseignants en ce qui concerne les

moyens de communication utilisés auprès d'eux. Ainsi, les moyens les plus utilisés par l'enseignant selon la perception des parents sont le courriel à $n=30$ (67%) et l'agenda de l'élève à $n=29$ (64%). En ce qui concerne la communication, les parents et les enseignants déclarent que la fréquence du contact dépend beaucoup des problèmes de l'enfant à l'école (16% pour les parents et 36% pour les enseignants). Cela pourrait expliquer que certains parents $n=14$ (31%) rapportent qu'il y a peu de contacts avec les enseignants. Une autre divergence apparaît quant à la perception de la communication sur le site de l'école. Ainsi, les enseignants sont plus nombreux, $n=5$ (36%), à considérer le site de l'école comme un moyen de communication, comparativement à seulement 3 parents (7%) qui rapportent ce moyen de communication.

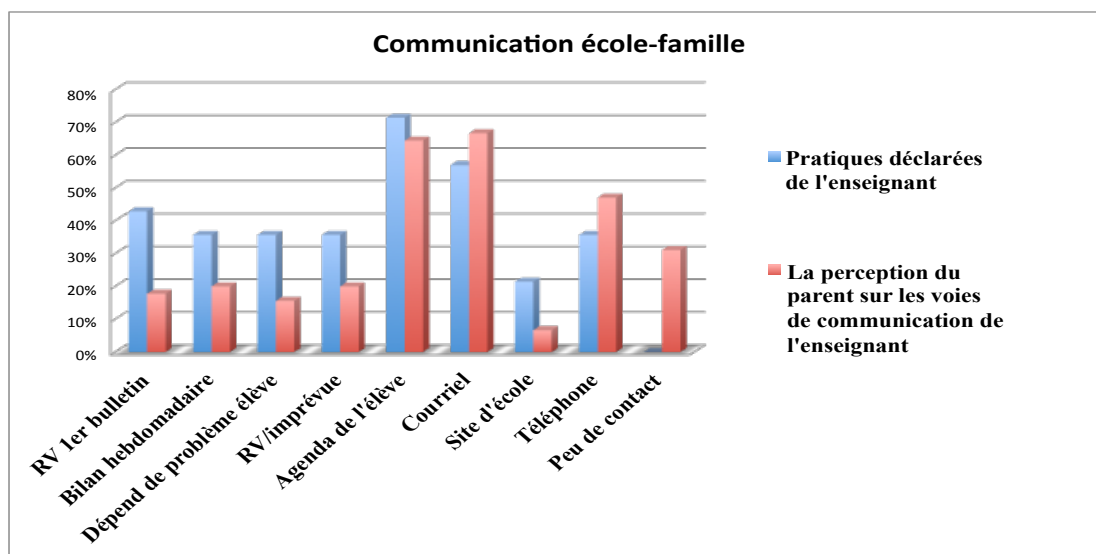


Figure 6.2. Les pratiques déclarées par l'enseignant : communication école-famille

Les moyens et les actions de l'enseignant pour solliciter l'implication des parents à l'école en tant que bénévoles, comme membres du conseil d'établissement (CÉ) et pour favoriser la collaboration avec la communauté, sont présentés dans la figure 6.3.

Sept enseignants (50%) déclarent qu'ils sollicitent la participation des parents à faire du bénévolat. Les formes principales sollicitées par l'enseignant sont : accompagnateur dans les sorties, $n=9$ (64%); apporter de l'aide en classe, à $n=6$ (43%); faire des présentations, apporter de l'aide dans la préparation des matériels ou des spectacles, et à la bibliothèque de l'école, à $n=3$ (21%). Cependant, quatre enseignants (29%) ne sollicitent pas la

participation des parents comme bénévoles. En ce qui concerne la participation des parents dans le conseil d'établissement (CÉ), l'invitation est plutôt soumise par la direction de l'école, selon 11 enseignants (79%). Le discours des enseignants souligne davantage leurs efforts pour solliciter une collaboration avec la communauté. En effet, parmi les enseignants interrogés, 10 (71%) affirment qu'ils s'efforcent de trouver des moyens de collaboration avec les centres communautaires proches de leur école (bibliothèques, centres jeunesse, ressources du CLSC), mais les enseignants ne précisent pas s'ils font ou pas des sollicitations aux parents en ce sens.

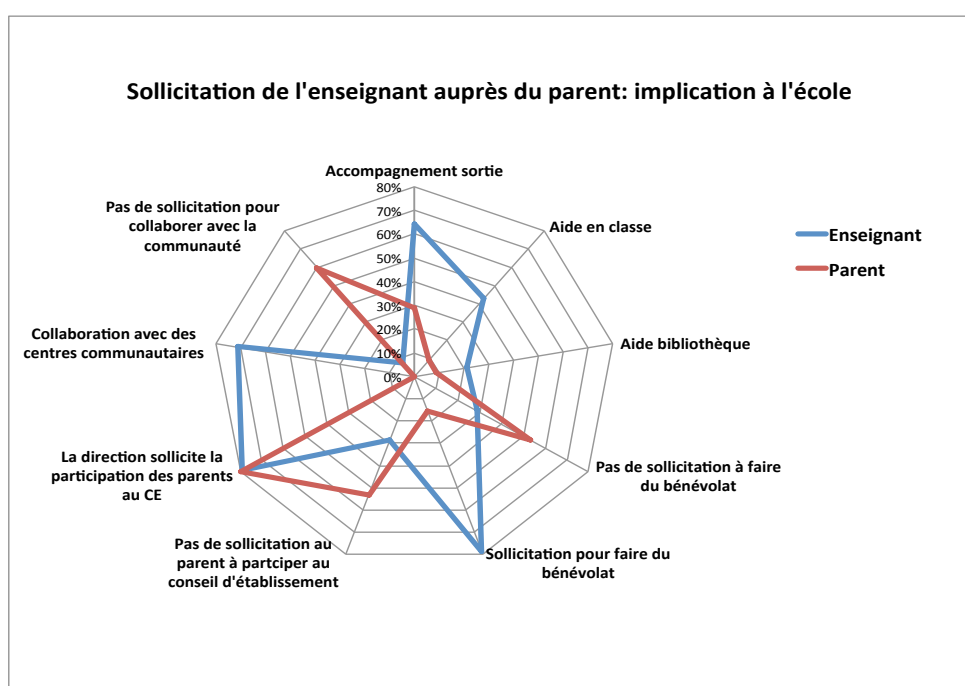


Figure 6.3. Sollicitation de l'enseignant auprès des parents: bénévolat, participation au conseil d'établissement et la collaboration avec communauté.

Les parents sont relativement peu nombreux $n=17$ (38%) à avoir l'impression d'être sollicités par l'enseignant à faire du bénévolat en classe et à l'école. De même, seulement 13 parents (29%) affirment avoir reçu une invitation pour être accompagnateur dans les sorties scolaires, quatre parents (9%) disent avoir été sollicités pour de l'aide dans la classe seulement, et quatre parents (9%) pour de l'aide à la bibliothèque. Par ailleurs, 24 parents (53%) confirment les propos des enseignants concernant la demande pour participer au CÉ, qui serait formulée par la direction de l'école. Concernant la collaboration avec la communauté, 27 parents (60%) déclarent ne pas recevoir de sollicitation de l'enseignant. Le

discours des parents laisse donc entendre qu'ils ne sont pas vraiment informés de ce que l'enseignant fait dans ce sens. Cependant, les parents sont informés sur des activités comme les sorties scolaires (bibliothèque, musée, etc).

6.4.1.2 L'implication des parents.

Les formes de l'IMPP présentes dans le discours des parents sont concentrées, comme pour l'enseignant, sur les apprentissages à la maison et sur la communication entre les partenaires (Voir figure 6.4).

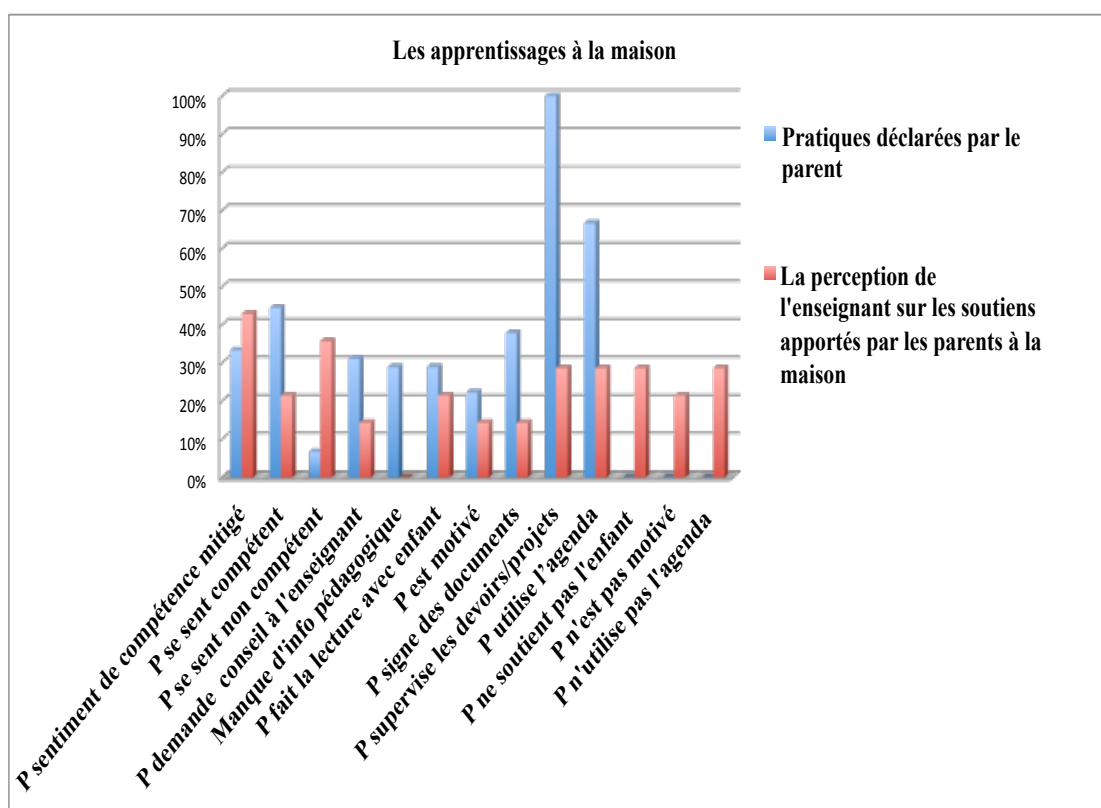


Figure 6.4. Les pratiques déclarées par le parent : les apprentissages à la maison

Ainsi, tous les parents rapportent qu'ils supervisent les devoirs/projets $n=45$ (100%), et 12 (27%) déclarent aussi signer les documents demandés (agenda, examens, etc.). Pourtant seulement quatre enseignants (28,6%) ont la perception que les parents supervisent les devoirs/les projets et signent les documents. De plus, 13 parents (28,9%) font la lecture régulièrement avec leurs enfants, mais seulement trois enseignants (21,4%) ont la perception que les parents assument cette tâche. Plus de la moitié des parents $n=30$ (66,7%) rapportent qu'ils utilisent l'agenda de l'élève pour soutenir les apprentissages à la maison,

les devoirs et les leçons étant présentées dans cet outil. Cependant, seulement 4 enseignants (28,6%) ont la perception que les parents se servent de cet outil et 4 (28,6 %) pensent que les parents ne l'utilisent pas.

Près du quart des parents n=13 (28,9%) soutiennent qu'ils manquent d'information sur le plan pédagogique, cependant cette information ne ressort pas dans le discours des enseignants : aucun n'aborde ce sujet. Pourtant, 14 parents (31,1%) demandent des conseils à l'enseignant pour combler cette lacune, selon eux, et 2 enseignants (14,3 %) confirment que les parents demandent des conseils sur le plan de la pédagogie. Par ailleurs, 20 parents (44,4%) se sentent compétents pour aider leur enfant, tandis que seulement deux parents (4,4%) affirment qu'ils ne se sentent pas compétents. Cependant cinq enseignants (35,7%) estiment que les parents n'ont pas les compétences nécessaires pour soutenir leur enfant, et trois enseignants (21,4%) ont la perception que les parents se sentent compétents.

Un sentiment de compétence mitigé habite 15 parents (33,3%). Cependant, 6 enseignants (42,9%) rapportent que les parents leur manifestent des sentiments de compétence mitigés. Enfin, 10 parents (22,2%) rapportent être motivés à soutenir leurs enfants. Par contre, seulement deux enseignants (14,3%) estiment que les parents sont motivés alors que 4 (28,6%) estiment que les parents ne sont pas motivés. De plus, trois enseignants (21,4%) estiment que les parents ne soutiennent pas l'enfant à la maison. Ces résultats soulignent les divergences entre les parents et les enseignants concernant la supervision parentale, le sentiment de compétence parentale, la motivation des parents pour soutenir les élèves et le manque d'information sur le plan pédagogique, comme l'illustre la figure 6.4.

Les moyens de communication (voir figure 6.5) que les parents utilisent majoritairement pour interagir avec l'enseignant sont le courriel n=31 (68,9%), puis l'agenda de l'élève n=21, (62,2%), la prise de rendez-vous ou les rendez-vous imprévus n=23 (51,1%), les rencontres pour le 1^{er} bulletin n=8 (17,8%) et le téléphone n=11 (22,2%). La perception de l'enseignant sur les moyens de communication mobilisés par les parents est le courriel n=13 (92,9%), l'agenda de l'élève n=11 (78,6%), la prise de rendez-vous ou les rendez-vous imprévus n=5 (35,7%), les rencontres pour le 1^{er} bulletin n=3 (21,4 %) et le téléphone n=4 (28,6%).

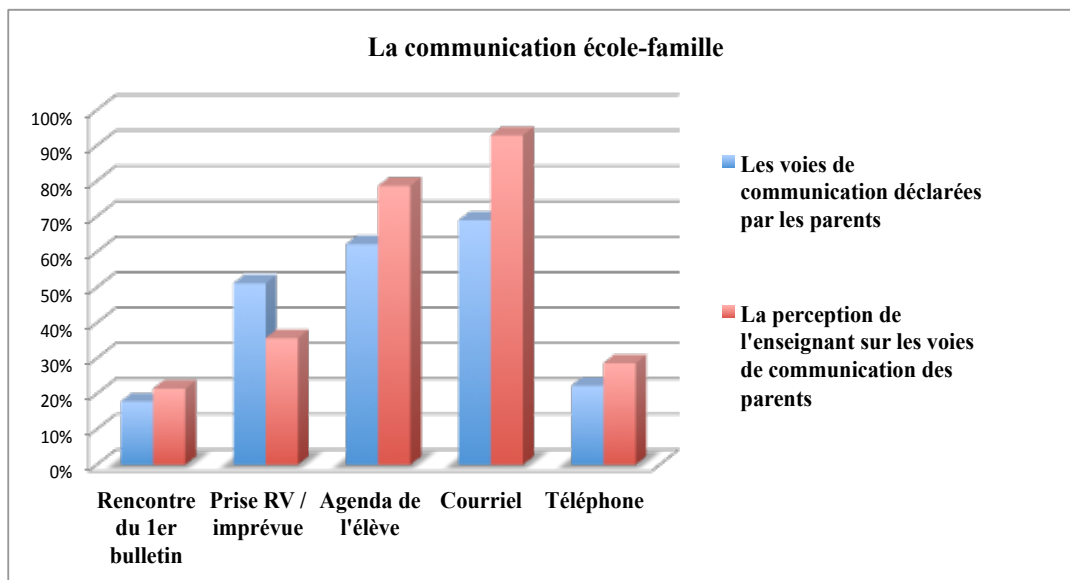


Figure 6.5. Les pratiques déclarées par le parent : la communication école-famille

Les parents et les enseignants communiquent principalement par courriel et l'agenda de l'élève. Cependant, les parents estiment que la prise de rendez-vous ou les entrevues imprévues sont des moyens de communication peu fréquents.

Toujours dans le cadre de la communication école-famille, les parents perçoivent comme une forme importante la communication avec l'enfant à propos de l'école et d'autres sujets qui touche l'école. Les parents évoquent ainsi les sujets (voir figure 6.6) qu'ils abordent avec leurs enfants : n=29 (64,4%) rapportent des discussions sur la journée passée à l'école, n=25 (55,6%) des discussions générales (culture, art, sport, etc.); n=21 (46,7%) des relations avec les pairs, et n=12 (26,7%) des discussions touchant les projets en cours ou sur l'avenir de l'enfant.

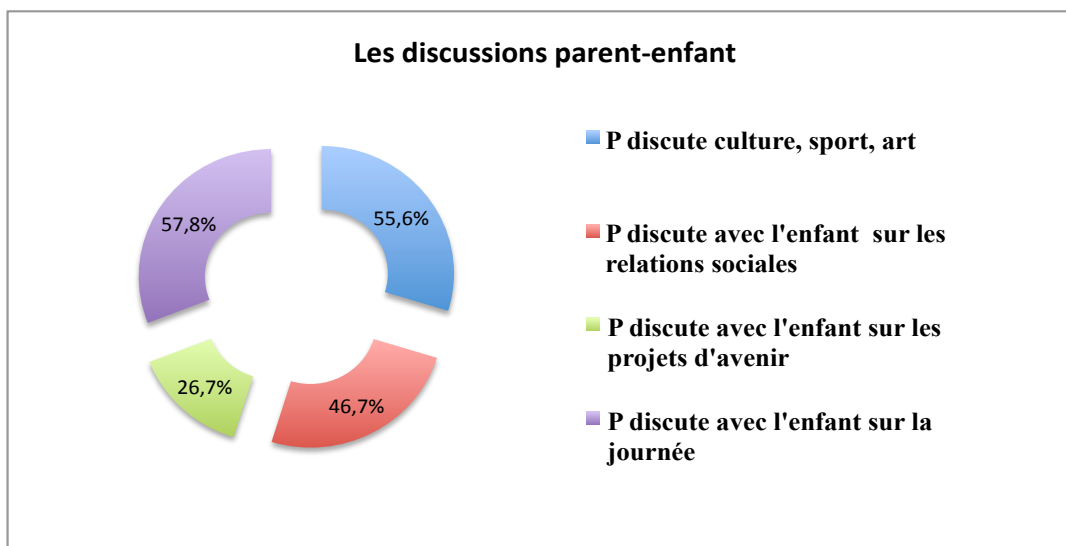


Figure 6.6. Les pratiques déclarées par le parent : la communication parent-enfant

Les formes de l'IMPP, comme le bénévolat, la participation au CÉ et la collaboration avec la communauté, sont présentées dans la figure 6.7. Près de la moitié des parents $n=21$ (46,7 %) déclarent qu'ils ne font pas de bénévolat et 6 enseignants (42,9%) estiment aussi que les parents ne font pas de bénévolat. Par ailleurs, 15 parents (33,3%) déclarent participer comme accompagnateurs dans les sorties scolaires, mais sept enseignants (50%) estiment que les parents participent comme accompagnateurs dans les sorties scolaires. Les parents $n=5$ (11,1%) offrent de l'aide à la bibliothèque, mais seulement deux enseignants (14,3%) ont la perception que les parents assument cette tâche à l'école. De plus, sept parents (15,6%) aident en classe dans certaines activités et deux enseignants (14,3%) estiment que les parents aident en classe dans certaines activités.

En ce qui concerne la participation des parents au conseil d'établissement (CÉ), la majorité $n=39$ (86,7%) des parents déclarent ne pas participer et 10 enseignants (71,4%) ont la même perception. Les places assignées aux parents dans le conseil d'établissement sont limitées, mais trois parents (6,6%) de notre échantillon siègent au CÉ de l'école de leurs enfants, et trois enseignants (21,4%) confirment cette information. De plus, 35 parents (77,8%) et 12 enseignants (85,6%) affirment que la sollicitation pour participer au CÉ relève de la direction de l'école.

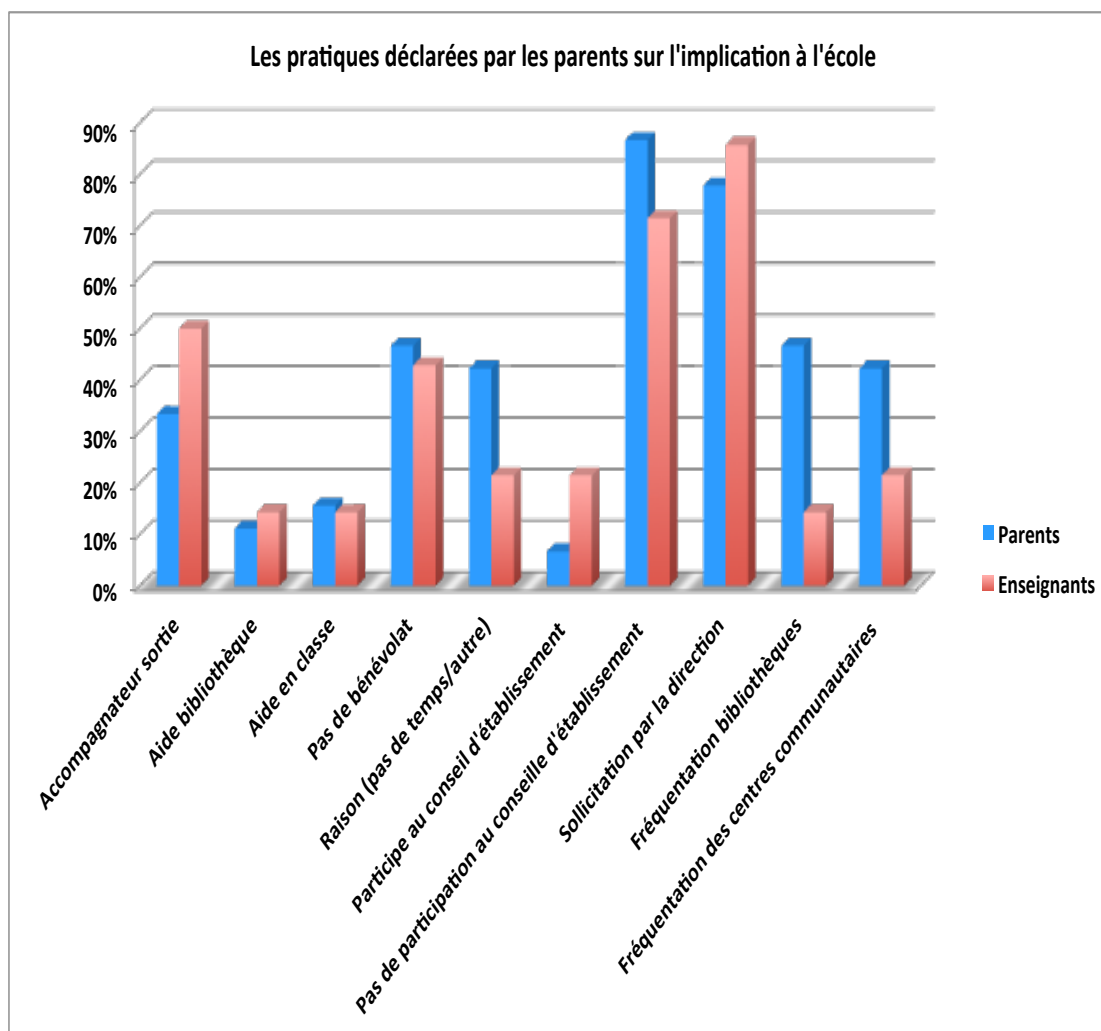


Figure 6.7. Les pratiques déclarées par le parent : bénévolat, participation au CÉ et collaboration avec la communauté.

La collaboration des parents avec la communauté s'affiche comme suit : 20 (44%) fréquentent la bibliothèque, 16 (36%) fréquentent des centres communautaires, 13 (29%) fréquentent les musées. Par ailleurs, deux enseignants (14,3%) affirment que les parents fréquentent les bibliothèques, trois (21,4%) estiment que les parents fréquentent des centres communautaires, mais six enseignants (42,8%) affirment ne pas avoir d'information sur la collaboration des parents avec la communauté.

6.4.2 Les caractéristiques de la relation selon les parents et les enseignants

Cette section présente les résultats selon les catégories qui ont émergé dans le discours des parents et des enseignants : les attentes, les raisons, les forces et faiblesses de la relation, et les conditions idéales pour construire une relation collaborative selon les partenaires.

Les raisons qui motivent l'implication des parents sont présentées dans la figure 6.8. La raison principale de s'impliquer, pour les parents, est la réussite de l'enfant $n=21$ (46,7%). D'autres raisons ont été mentionnées par les parents : développer le goût de l'enfant pour l'école, à $n=19$ (42,2%), soutenir le développement de l'enfant, à $n=21$ (46,7%), démontrer à l'enfant l'importance de l'école $n=11$ (24,4%), passer du temps avec l'enfant $n=10$ (22,2%).

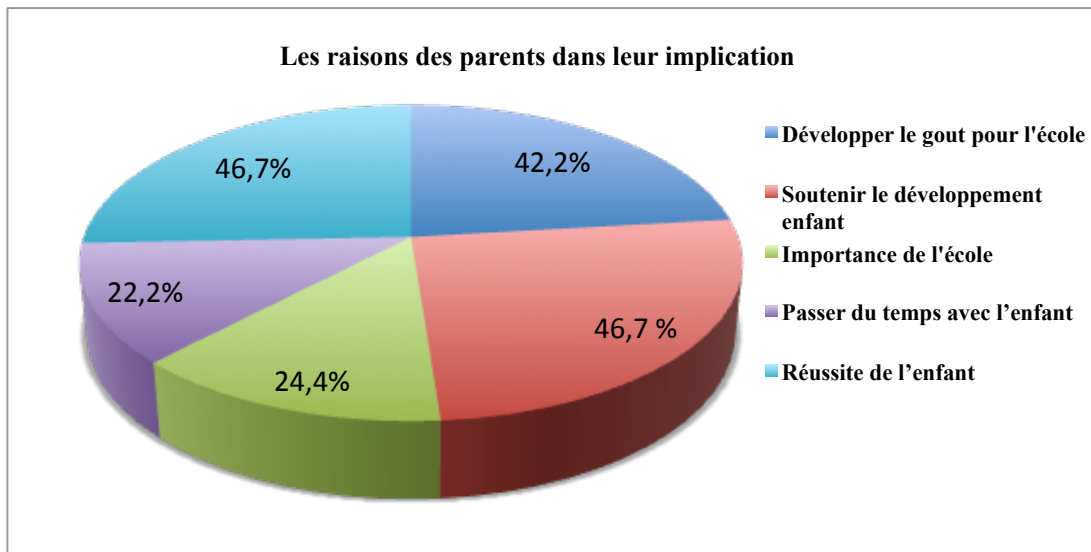


Figure 6.8. Les raisons des parents à s'impliquer dans la relation école-famille

Les raisons de l'enseignant (figure 6.9) pour impliquer les parents concernent principalement la réussite de l'élève, à $n=6$ (42,9%). De plus, les enseignants mentionnent aussi qu'ils souhaitent impliquer les parents afin de motiver l'élève, à $n=6$ (42,9%), d'aider l'élève en difficulté, à $n=5$ (35,7%), mais ils disent vouloir impliquer les parents également car leur présence à l'école est agréable, à $n=2$ (14,3%), et parce qu'ils ont besoin des parents à $n=5$ (35,7%).

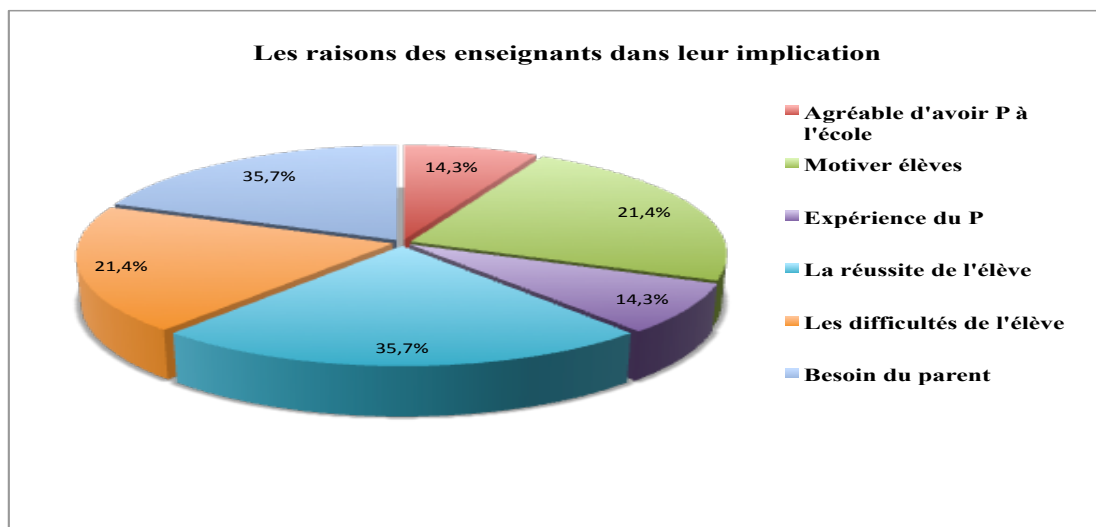


Figure 6.9. Les raisons des enseignants à s'impliquer dans la relation école-famille

Les attentes du parent (figure 6.10) concernant la collaboration avec l'enseignant sont concentrées sur la communication régulière entre eux, à $n=11$ (24,4%), et que l'enseignant fasse confiance au parent $n=11$ (24,4%). De plus, les parents formulent des attentes sur la capacité de l'enseignant à motiver l'élève dans ses apprentissages, à $n=10$ (22,2%), sur la capacité de l'enseignant à se montrer affectueux envers l'élève, à $n=14$ (31,1%), de même sur la capacité de l'enseignant à contribuer à l'épanouissement de l'élève à l'école, à $n=22$ (48,9%).

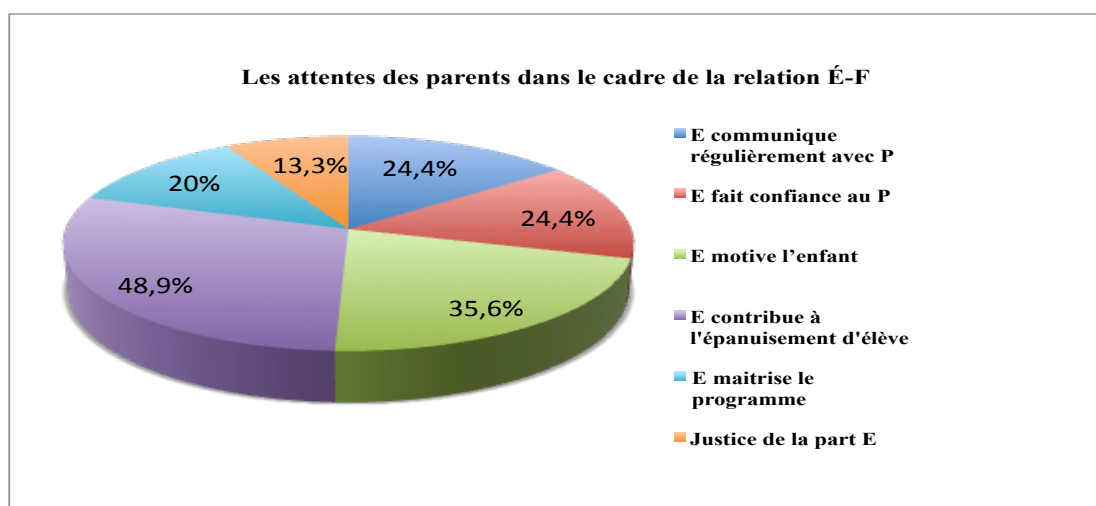


Figure 6.10. Les attentes des parents dans le cadre de la relation école-famille

D'autres attentes envers l'enseignant sont déclarées par les parents, comme le fait d'avoir un comportement juste envers l'élève, à $n=6$ (13,3%), et que l'enseignant suive

adéquatement le programme de formation de l'école québécoise, à n=9 (20%). De même, pour les enseignants, l'attente principale envers les parents est la communication régulière, à n=10 (71,4%). De plus, l'enseignant s'attend à ce que le parent le soutienne et qu'ils travaillent en équipe, à n=12 (85,7%), supervise régulièrement les travaux et les apprentissages de l'enfant et soutienne l'enfant, à n=10 (71,4 %). Comme l'illustre la figure 6.11, quelques enseignants souhaitent également que l'école soit une expérience agréable pour l'élève, à n=2 (14,3%), et d'autres espèrent que les parents participent aux les rencontres n=4 (28,6 %).

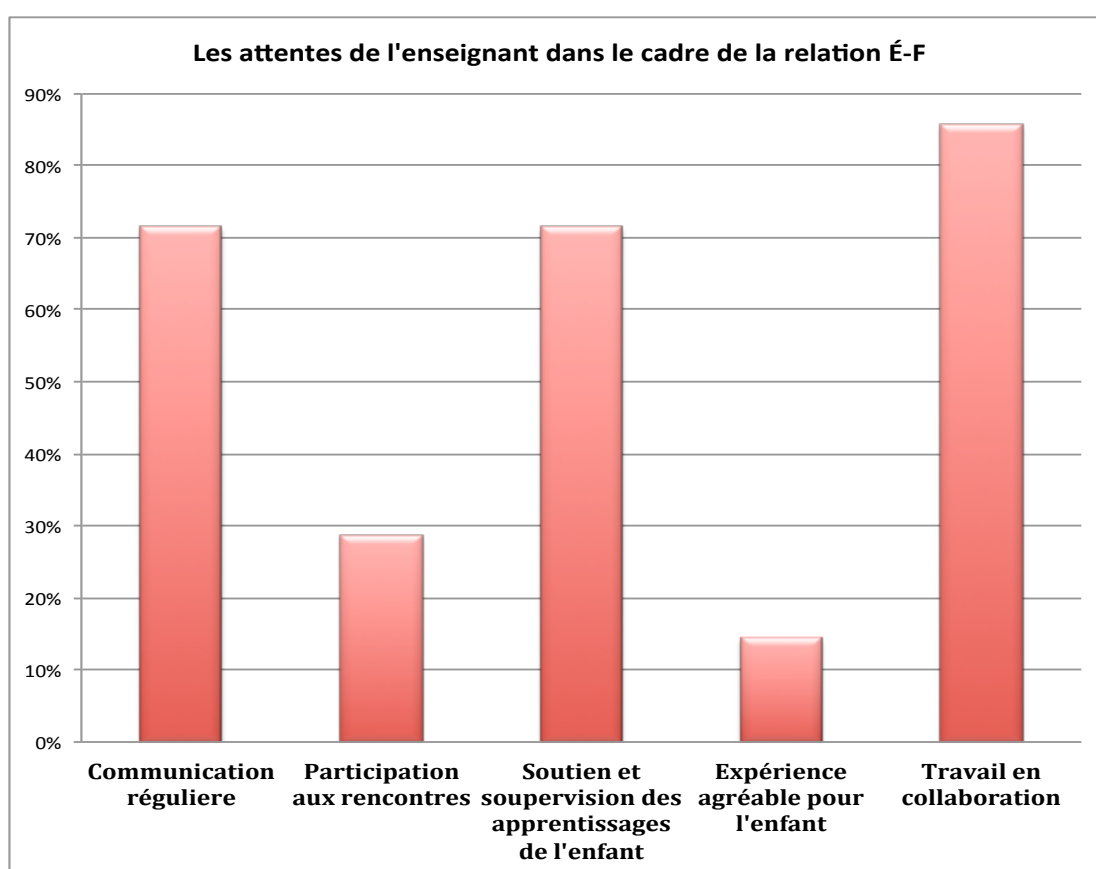


Figure 6.11. Les attentes des enseignants dans le cadre de la relation école-famille.

Outre les attentes et les raisons formulées par les parents et les enseignants concernant leur implication dans le parcours scolaire des enfants, le discours recueilli a permis de souligner les forces et les faiblesses qui entourent la relation entre le parent et l'enseignant de même que les conditions idéales, selon les partenaires, pour construire une relation collaborative. Comme l'illustre la figure 6.12, malgré les différences observées dans les attentes mutuelles

et les perceptions, un bon nombre des partenaires qualifient la relation école-famille actuelle comme étant une bonne relation $n=15$ (33%) pour les parents et $n=8$ (57%) pour les enseignants. Ainsi, 32 parents (71%) et 9 enseignants (64%) soulignent que le climat de collaboration est favorable. De plus, 25 parents (56%) et 8 enseignants (64%) soulignent aussi que l'école met en place des activités qui favorisent leur collaboration.

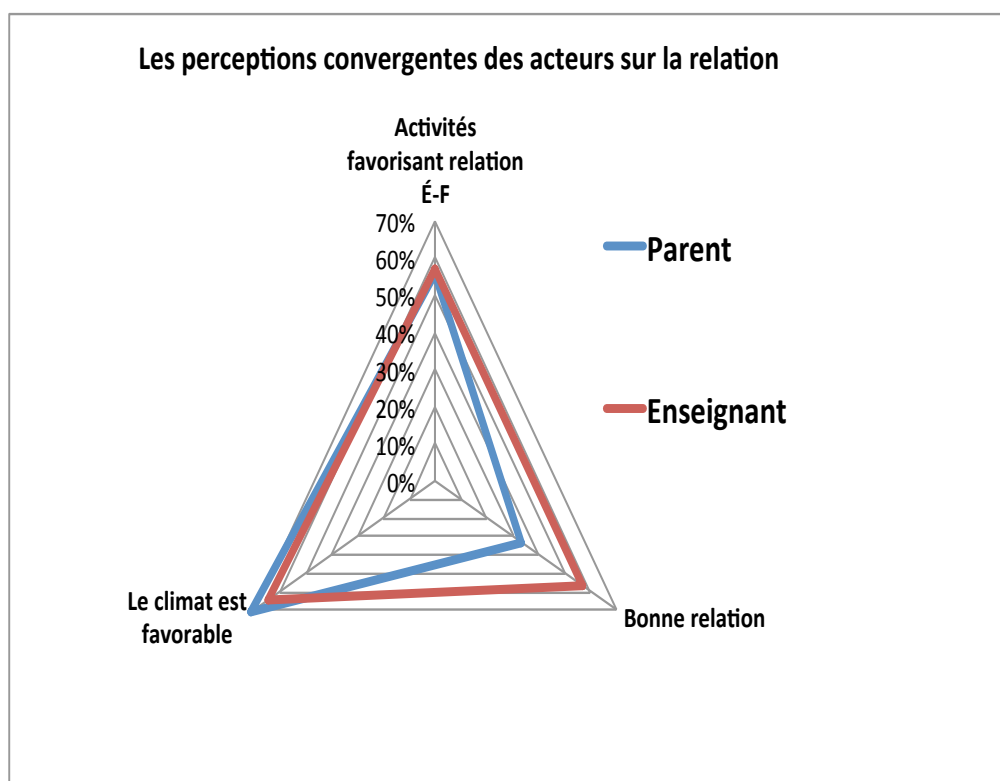


Figure 6.12. Les perceptions convergentes des acteurs sur la relation école-famille

Le discours des acteurs permet de préciser que les perceptions sont convergentes en ce qui concerne les forces qui caractérisent la relation, mais peu d'éléments précis sont soulignés par les partenaires. Le tableau qui décrit les difficultés entourant leur relation est plus diversifié et plus marqué par les divergences. Comme l'illustre la figure 6.13, la distance perçue entre l'école et la famille et le manque d'ouverture de l'école constituent des difficultés mentionnées par 23 parents (51%) et cinq enseignants (36 %). Par contre, cinq enseignants (36%) estiment que la relation est difficile. Or seulement 10 parents (22%) ont la même perception. Les parents, à $n=14$ (31%), soulignent que le manque de temps pour eux et pour les enseignants constitue une difficulté de premier plan.

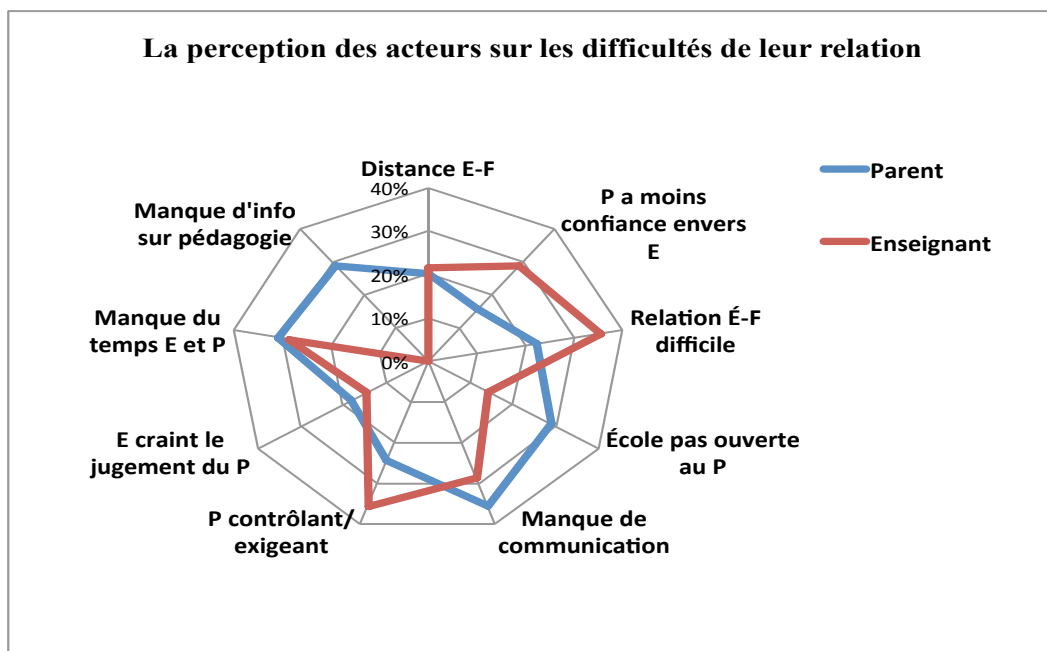


Figure 6.13. La perception des acteurs sur les difficultés de leur relation

D'autres difficultés, mais plutôt d'ordre interpersonnel, sont soulignées par les partenaires tout en mettant en évidence leurs différences. Ainsi, le peu de confiance du parent envers l'enseignant est souligné par 7 parents (16%), mais les enseignants sont plus nombreux $n=5$ (29%) à déclarer percevoir cette posture des parents. Dans le même registre, la présence de parents exigeants et contrôlants est souligné par cinq enseignants (36 %), alors que 11 parents (24%) pensent de même des enseignants. Cependant, huit parents (18%) estiment que les enseignants craignent le jugement des parents, et deux enseignants (14 %) estiment la même chose. Une autre difficulté au niveau de la communication est soulignée par les parents. Ainsi, 16 parents (36%) ont la perception qu'il y a peu de communication entre les parents et les enseignants, versus quatre enseignants (29%). De plus, 14 parents (31%) soulignent spécifiquement le manque de communication concernant la pédagogie. Dans le discours de l'enseignant, cette préoccupation ne semble pas être présente. Le discours de l'enseignant permet de souligner d'autres difficultés qui ne font pas partie des préoccupations des parents. Ces difficultés sont présentées dans la figure 6.14. Ainsi, quatre enseignants (28,6%) estiment que les parents ont conservé une impression négative de leur passage personnel à l'école, et quatre (28,6%) ont la perception que les parents perçoivent l'école comme un passage obligé, un prestataire comme un autre dont on peut exiger un service à la clientèle.

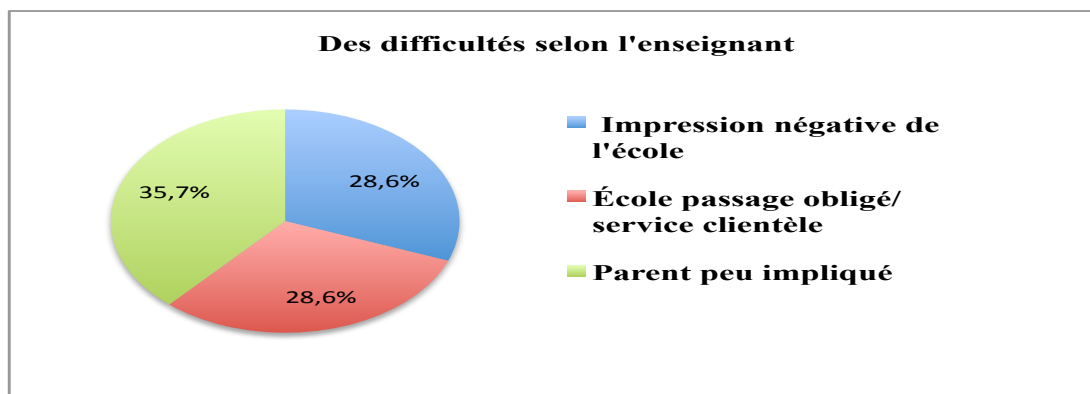


Figure 6.14. Des difficultés déclarées par l'enseignant dans la relation école-famille
Les discours des parents et des enseignants permettent de cerner les traits principaux qui devraient caractériser, selon eux, une relation idéale entre les acteurs.. Ces caractéristiques sont illustrées dans la figure 6.15.

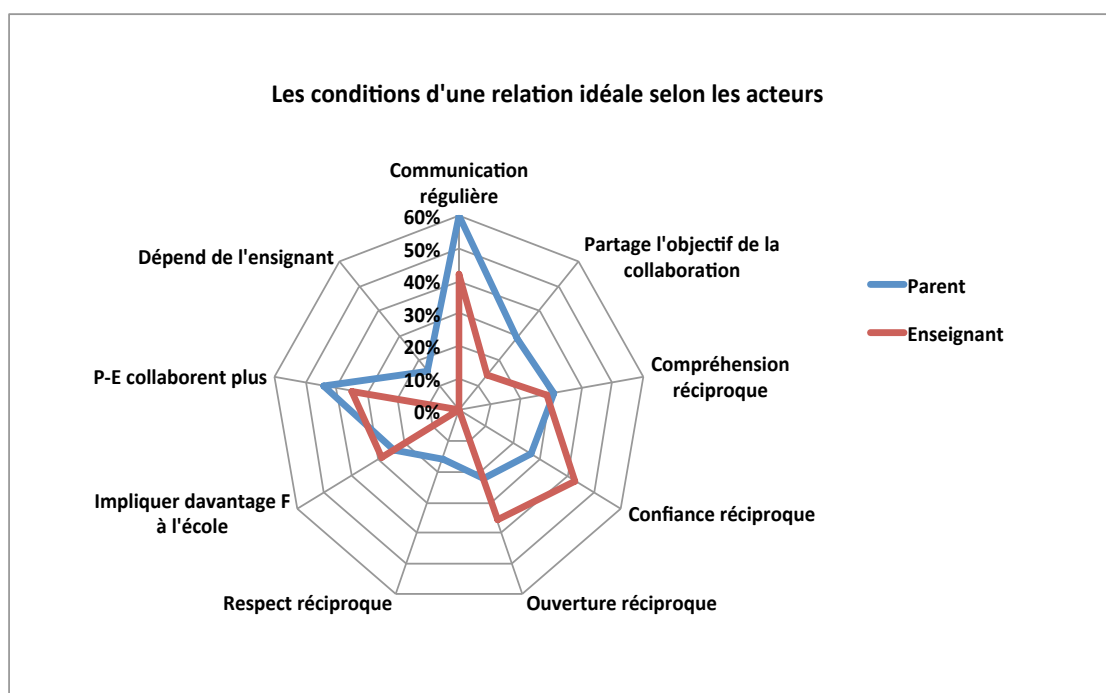


Figure 6.15. Les conditions idéales d'une relation collaborative
Il ressort principalement, pour les parents à n=27 (60%), et pour les enseignants à n=6, (42%), que la communication régulière et continue constitue la clé d'une relation collaborative. De plus, les parents n=12 (27%) et les enseignants n=6 (42,9%) soulignent la confiance réciproque comme une autre caractéristique cruciale dans une relation idéale.

Les partenaires affichent les mêmes avis concernant la communication et la confiance. Toutefois, les parents soulignent aussi spécifiquement le respect réciproque, à $n=7$ (16%), et estiment qu'une collaboration idéale dépend de l'enseignant $n=7$ (16%), comme l'illustre la figure 6.14. Le discours recueilli permet de souligner les avis convergents des partenaires sur deux éléments importants : 13 parents (29%) et trois enseignants (21,4%) souhaitent partager les mêmes objectifs, 19 parents (44%) et cinq enseignants (35%) désirent que l'école et la famille forment une équipe, qu'ils collaborent plus entre eux pour que la relation soit réellement collaborative.

6.5 Discussion

6.5.1 Est-ce que les formes de l'implication des parents et des enseignants sont convergents dans le contexte de la relation É-F-C ?

L'analyse du discours des parents et des enseignants révèle que les tâches et les activités dans lesquelles les acteurs s'impliquent concernent principalement les apprentissages à la maison, la communication et, plus occasionnellement, le bénévolat. Ce constat confirme ceux provenant d'autres études portant sur le même objet (Larivée, 2012; Deslandes et Bertrand, 2004).

Dans le cadre des apprentissages à la maison, les acteurs soulignent que la supervision des devoirs/des projets, la signature des documents et la lecture sont des tâches importantes dans l'implication sollicitée ou dans leur implication auprès de l'élève. L'analyse permet d'éclairer le débat sur l'aide aux devoirs à travers le discours des parents sur les apprentissages à la maison. Dans le discours des parents, la façon de procéder pour l'aide aux devoirs est diversifiée. Plusieurs des participants mettent l'accent sur l'autonomie de l'enfant, par exemple en incitant l'enfant à trouver des solutions par lui-même. Cependant, d'autres parents accompagnent étroitement l'enfant à travers toutes les étapes; le travail n'est plus de la simple supervision, mais se rapproche de la révision détaillée des leçons vues à l'école pour reprendre le contenu enseigné. La compréhension des parents de l'aide à offrir à l'enfant lors des devoirs et leçons semble influencée par plusieurs facteurs : expérience personnelle du parent, difficultés de l'élève, degré de difficulté des devoirs, quantité de devoirs à la maison, période des examens, etc. Certains parents peuvent voir les

devoirs à la maison comme un moment agréable entre le parent et l'enfant, pendant lequel ils partagent et échangent sur divers sujets, y compris sur les devoirs. Ceci permet de souligner que, dans le discours des parents, l'aide aux devoirs ne constitue pas forcément un moment de tension entre parents et enfant, et nous suggérons que cela devrait être valorisé par l'école. Bien entendu, certains parents ont une relation négative avec l'école, mais nos résultats démontrent qu'ils ne constituent pas une majorité.

Par ailleurs, l'agenda de l'élève est reconnu par les parents et les enseignants comme étant l'outil principal de base qui guide les apprentissages à la maison. Cet outil permet à l'enseignant de consigner les tâches à accomplir par l'élève – les devoirs et les leçons – et aux parents d'organiser et de structurer le soutien auprès de son enfant. Il semble donc que cet outil remplit deux fonctions : la communication et la planification, pour le parent et pour l'enseignant. De plus, les enseignants affirment utiliser d'autres moyens pour soutenir les parents dans les apprentissages à la maison, principalement des coffres à outils et une rencontre de parents au début de l'année. Cependant, les parents font moins souvent état de ces outils que les enseignants, probablement parce qu'ils les maîtrisent moins ou qu'ils ne se rappellent plus qu'ils existent. D'ailleurs, certains parents déplorent le manque d'information au niveau pédagogique. En effet, l'école et les approches pédagogiques ayant bien changées depuis leur propre passage à l'école primaire, ils semblent vouloir obtenir davantage d'informations sur les nouvelles méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants.

Une autre difficulté touche les approches pédagogiques qui ne sont pas toujours, même pour moi qui viens du milieu de l'enseignement, à la portée des parents. Ces approches ont tellement changé qu'il est difficile pour nous de suivre, parfois. Je vous donne un exemple très simple : dès le début du primaire, les élèves sont mis en contact avec la résolution de problèmes, ce qu'on ne faisait pas ou d'une façon complètement différente à notre époque. Ce qui est attendu de l'enseignant exactement, pourquoi on les met en contact avec ceci aussi jeunes, ce n'est pas toujours clair. Il faut souvent attendre les rencontres de parents pour obtenir des éclaircissements à cet égard mais ces rencontres débutent souvent tard après le début de l'année (Parent B6).

Dans ce contexte, les parents ont développé d'autres stratégies, notamment prendre des rendez-vous avec les enseignants. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant comme guide et soutien apparaît crucial pour soutenir les parents dans leur travail auprès des enfants. D'autres parents vont faire le pari de se débrouiller seuls en se fiant à leurs compétences.

La question des compétences parentales émerge dans le contexte des apprentissages à la maison. Plusieurs études (Deslandes, 2004; Hoover - Dempsey et al., 2005; Tazouti et Jarlegan, 2010) soulignent l'importance du sentiment de compétence parentale comme facteur de l'IMPP parentale. Les propos des parents sont assez nuancés et partagés, et ceci malgré le fait que les parents soient issus d'un milieu socioéconomique assez homogène et aisé. Ainsi, presque le quart des parents ont le sentiment d'avoir les compétences nécessaires pour aider leur enfant. Par contre, 16 parents sur 45 ont un discours plus nuancé, voire mitigé sur leur sentiment de compétence, et seulement 3 d'entre eux se définissent comme non compétents. Par contre, les enseignants sont plus nombreux à penser que les parents ne sont pas compétents (5 sur 14) et presque la moitié des enseignants affichent des doutes quant à la compétence des parents pour soutenir l'enfant dans ses apprentissages.

Certains sont trop compétents (rires); par exemple, quand un enfant de 4^e lit de façon saccadée et bute sur chaque mot et que la maman trouve qu'il lit bien, on a un problème. On jauge les parents lors de la rencontre du premier bulletin alors on sait avec lesquels il ne faut pas trop insister (Enseignant C6).

Dans le discours des enseignants, il y a peu d'éléments pour expliquer cette perception du manque de compétences des parents sauf lorsqu'il s'agit de parents issus de milieux défavorisés, décrits comme illettrés, dépassés, nourrissant une mauvaise impression de l'école, etc. Il s'agit là pour nous d'une piste d'investigation sérieuse afin de mieux comprendre les attentes des enseignants envers les parents. Est-ce que le parent doit être en mesure de soutenir son enfant à la maison comme le ferait l'enseignant à l'école? Quelles sont les limites à ne pas franchir dans les attentes envers les parents, surtout lorsque l'enfant est plus avancé dans sa scolarisation? De fait, les parents disent qu'ils se sentent compétents au début de la scolarité de l'enfant, mais qu'avec le temps et la progression de

l'enfant vers des classes supérieures, ils se sentent moins à l'aise. De plus, les parents évoquent des raisons externes à leur capital scolaire et culturel, comme les changements de programme, le manque d'informations pédagogiques, la rareté des outils de repères etc. La littérature met plus souvent et plus facilement en cause le sentiment de compétence des parents issus de milieux défavorisés (Glasman, 1997; Perrier, 2012). Cependant, l'échantillon de cette étude est assez représentatif de milieux aisés et malgré ce fait, les parents rencontrés expriment les mêmes doutes quant à leur capacité à soutenir leur enfant. Ainsi, il apparaît qu'un manque d'assurance n'est pas propre aux seuls milieux défavorisés. Le sentiment de compétence parentale est certes influencé par le capital culturel et scolaire du parent, mais en même temps, il se peut qu'il soit également influencé par le manque d'information sur les méthodes pédagogiques, sur les objectifs d'apprentissage, ou encore sur les outils qui peuvent guider le travail du parent. De fait, les parents ayant participé à cette étude soulignent précisément ce manque d'information. Ceci peut expliquer le fait que l'on trouve une catégorie des parents, d'ailleurs non négligeable, dont le sentiment de compétence personnelle est mal assuré. En effet, Deslandes et Rivard (2011) ont déjà souligné le fait de prendre en considération les changements survenus avec la réforme pour mieux informer le parent. Ainsi, il s'avère crucial d'informer régulièrement le parent du contenu du programme, des objectifs et des apprentissages pour pouvoir solliciter la collaboration des parents, notamment dans la supervision des travaux à la maison. Ceci souligne la nécessité de partager avec les parents, du moins de les informer davantage sur les méthodes et les objectifs d'apprentissages de l'élève. Ces informations pourraient être transmises aux parents lors de la première rencontre au début de l'année scolaire.

Une autre dimension où apparaît une convergence entre les parents et les enseignants est la communication. En effet, les acteurs utilisent les mêmes voies de communication : courriel, agenda de l'élève et les rencontres en personne. Cependant, les acteurs manifestent des opinions différentes en ce qui concerne la fréquence de leurs contacts. Les discours des enseignants et des parents confirment qu'il y a deux rencontres obligatoires dans l'année scolaire : une première rencontre au début de l'année et la rencontre pour le 1^{er} bulletin à la fin novembre au Québec. Ensuite, les rencontres sont *ad hoc*, c'est-à-dire en fonction des besoins et des difficultés de l'enfant. Cela est insuffisant, aux yeux des parents, puisque près du quart d'entre eux soulignent un manque de communication ou le peu de contact

qu'ils ont avec l'enseignant. Cette perception d'une faible fréquence des rencontres n'est toutefois pas présente dans le discours de l'enseignant, sans doute parce que cette fréquence le satisfait. Est-ce à dire que les communications ne sont pas assez fréquentes entre les deux partenaires? Nous croyons que ces résultats mettent en évidence l'importance pour l'école de renouveler les moyens et la fréquence de communication pour permettre aux parents et aux enseignants de partager les réflexions sur les apprentissages et les comportements de l'élève de manière plus efficace. Les communications entre l'école et les parents doivent être plus régulières, plus fréquentes et plus adaptées pour répondre aux besoins des parents (Kherroubi, 2008; Dumoulin, Thériault et Duval, 2014).

Du même souffle, pour compenser cette faible fréquence des rencontres perçue par les parents, ceux-ci développent d'autres stratégies. Une première façon de faire consiste à prendre rendez-vous avec l'enseignant. D'autres parents cherchent aussi à voir l'enseignant à l'improviste dans les couloirs de l'école. Les parents misent beaucoup sur ces rencontres pour obtenir des informations générales, surtout sur l'aide aux devoirs, ou pour avoir un peu plus d'information sur le cheminement de leur enfant, non seulement au plan académique, mais aussi au niveau des comportements ou des relations sociales.

Dans la même dimension, la communication avec l'enfant, on relève un autre sujet présent dans le discours des parents : les discussions avec les enfants, pratiquées régulièrement à la maison selon la majorité des parents. Ils accordent ainsi une attention particulière à la communication avec l'enfant, alors que les enseignants, de manière générale, n'évoquent pas cet aspect à propos de l'enfant. Autrement dit, les enseignants ne sollicitent pas vraiment ces discussions entre parents et enfants, ou encore ils n'en font pas mention de manière explicite. Il est normal et compréhensible que les enseignants ne l'évoquent pas, puisqu'ils ne souhaitent pas interférer dans le rôle du parent. Or, plusieurs auteurs (Danic, 2001; Deslandes et Lafortune 2001; Grassick, 2000; Lamboy et Guillemont, 2014; Imbert, 2001) constatent que, si les parents s'intéressent à l'enfant, discutent régulièrement avec l'enfant, ceci a un impact sur son parcours scolaire et sur l'implication des parents à l'école. Bien entendu, ce n'est pas la responsabilité de l'enseignant d'intervenir dans le rôle du parent par rapport à leur enfant, mais puisque les recherches soulignent les retombées positives de cette communication, il est souhaitable que l'enseignant puisse encourager les

parents à dialoguer avec leur enfant surtout lorsque les sujets concernent les apprentissages et les relations dans l'environnement scolaire.

L'analyse nous permet de dégager les sujets qui structurent cette communication parent-enfant. Ainsi, la journée à l'école est le principal sujet de discussion entre le parent et l'enfant. Ce faisant, le parent cherche à mieux connaître le cheminement et le quotidien de son enfant à l'école, et donc à connaître un peu mieux la relation entre l'enseignant et son enfant. Il s'agit d'une autre stratégie adoptée par le parent pour s'informer sur les apprentissages et les comportements de son enfant à l'école. De plus, des discussions sur la culture générale, sur les relations sociales (relations avec ses pairs, avec l'enseignant ou le personnel de l'école) et sur des projets à venir constituent, d'après le discours des parents, des pistes de discussion en famille. Ceci montre une autre facette de l'implication du parent auprès de son enfant, que l'enseignant peut chercher à valoriser. Ce constat est important, car ces discussions entre parents et enfants peuvent permettre aux parents de mieux connaître le contexte de vie à l'école et manifester un intérêt envers l'enfant et son cheminement scolaire.

L'analyse du discours permet de dégager des constats intéressants en ce qui concerne le bénévolat, la participation au CÉ et la collaboration avec la communauté. Ainsi, près du quart des parents font du bénévolat sous forme d'accompagnement dans les sorties scolaires, puisque les sollicitations des enseignants vont principalement dans ce sens. La participation des parents dans la classe ou à l'école est peu fréquente, tout comme l'invitation de l'enseignant. Ce constat est corroboré aussi par Deslandes et Bertrand (2004) qui soulignent que « il est impérieux de porter attention aux invitations à participer de la part des enseignants » (p.428) pour favoriser l'implication des parents à l'école : ce diagnostic perdure encore aujourd'hui. Il est possible aussi que d'autres raisons puissent influencer cette forme d'implication parentale propre aux parents : manque d'intérêt, horaires incompatibles, manque de temps etc.

Dans le même ordre d'idée, force est de constater que les parents ne participent pas aux activités du conseil d'établissement (CÉ). Presque la totalité des parents et la majorité des enseignants affirment que solliciter la participation des parents au CÉ relève de la direction. Outre le fait que les places sont limitées au conseil d'établissement, si la participation des

parents demeure si faible, il faut peut-être s'interroger sur la manière de procéder, la façon de solliciter les parents et le rôle que la direction est prête à accorder aux parents dans le cadre de leur participation. Par ailleurs, quelques parents déclarent ne pas avoir le temps de s'impliquer ou encore que leurs horaires ne sont pas compatibles avec ceux des réunions du CÉ. Fondamentalement, les parents se questionnent sur l'utilité de leur implication au CÉ au vu du rôle et du fonctionnement de cet organisme. Les parents qui ont siégé au CÉ évoquent leur intérêt réel de participer pour mieux connaître le milieu de vie de leurs enfants, pour savoir comment fonctionne l'école et fréquenter les enseignants, ainsi que pour se rapprocher de l'école. Autrement dit, la perception du parent est à l'effet que sa participation peut influencer la qualité de la relation avec l'enseignant. En effet, Hill et Tyson, 2009, tout comme Sui-Chu et Willms, (1996) soulignent que l'implication des parents aux activités de l'école influence la qualité des contacts avec les enseignants. Cependant, suite à leur expérience, les parents rapportent qu'ils ont le sentiment que leur implication au CÉ ne sert à rien. Dans cette optique, l'argument du manque de temps est à mettre en perspective : on a d'autant moins de temps à mobiliser qu'on a le sentiment qu'un effort est inutile. D'ailleurs, Kanouté et al., (2008) ont déjà souligné que les parents de milieux défavorisés ont l'impression que ces organismes n'ont aucun pouvoir. Les résultats de la présente étude soulignent que ce sentiment est également partagé par les parents issus de milieux aisés.

Il y a très peu de parents qui participent...Je pense qu'il y a deux choses, le manque de temps c'est évident... Il y a aussi un manque d'information. On demande aux parents de s'impliquer, on les invite à communiquer avec l'établissement mais je pense que les parents se disent finalement qu'ils n'ont pas un rôle à jouer... ce que moi j'ai senti aussi, on n'a pas le mode d'emploi, on a l'impression qu'on n'a pas notre place, on n'a pas vraiment notre mot à dire, on ne peut pas vraiment intervenir... (Parent F4).

Quant à la dernière dimension, la collaboration avec la communauté, les parents et les enseignants semblent y travailler séparément. D'un côté, les parents déclarent que l'enseignant ne sollicite pas la collaboration avec la communauté, ni n'informe les parents sur les ressources communautaires dont les parents pourraient bénéficier. Cependant, les parents déclarent fréquenter les bibliothèques, les musées, les services offerts par des ressources communautaires, etc. Ces activités entreprises par les parents sont exclusivement

de leur initiative et motivées par les goûts et les préférences de l'enfant : il n'y a pas de lien avec l'école. De leur côté, les enseignants déclarent faire des efforts pour solliciter la collaboration avec des organismes communautaires du quartier où l'école se situe. Ainsi, les enseignants sollicitent la collaboration avec les bibliothèques, les centres jeunesse, les services de CLSC ou encore d'autres ressources communautaires (maison de retraite, centre de jardinage, etc.). Cependant, l'analyse ne permet pas de savoir si les enseignants sollicitent les parents à collaborer avec les organismes communautaires. Ceci rejoint les propos des parents qui déclarent en grand nombre que l'enseignant n'informe pas les parents des ressources communautaires, ou encore ne sollicite pas la collaboration avec la communauté. Selon les enseignants, la collaboration avec la communauté est comprise comme les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour obtenir l'appui de ressources communautaires, et non pas comme un encouragement des parents à aller rechercher de telles ressources, comme le voudrait le modèle d'Epstein. En effet, en ce qui concerne la collaboration É-C à travers le bénévolat, la participation au CÉ et la collaboration avec la communauté, ni les enseignants, ni les parents ne perçoivent davantage dans ces formes une possible implication des parents. Il est alors possible que le rôle de l'enseignant soit important pour valoriser ces formes de collaboration avec les parents. Ceci renvoie à la question de la formation des futurs enseignants (Larivée, 2008; Terrise et al., 2008; Duval, Dumoulin et Perron, 2014). Il est possible de sensibiliser davantage les enseignants sur les retombées de la collaboration É-F et les pratiques favorisées par les parents, lors de la formation initiale, mais aussi lors des formations continues. Cela permettra de mieux outiller les enseignants pour jouer un rôle de leader dans la collaboration É-F-C, comme le préconisent Epstein et al., (2002); Epstein et Van Voorhis (2001); Sheldon et Epstein (2005); Hoover-Dempsey et al. (2010), et de pouvoir mieux guider l'implication des parents à la maison et à l'école.

En résumé, les parents et les enseignants dévoilent des points en commun dans les formes de leur implication. Les apprentissages à la maison et la communication sont les éléments principaux dans lesquels les acteurs s'investissent. Les parents et les enseignants s'entendent sur les tâches à accomplir, sur la supervision des devoirs, la signature des documents, etc. Par contre, des tensions apparaissent plutôt dans les moyens offerts par l'enseignant pour aider le parent. Majoritairement, les deux acteurs, parent et enseignant,

s'entendent sur le fait que l'outil de base est l'agenda; cependant, peu d'outils et peu d'informations pédagogiques ou d'explications en lien avec les apprentissages sont mis à la disposition du parent, selon ces derniers. Dans la communication, les parents et les enseignants utilisent globalement les mêmes outils, c'est-à-dire, le courriel, l'agenda de l'élève, les rencontres. Par contre, les parents réclament plus de communication continue et régulière de la part de l'enseignant, que l'élève ait des difficultés ou non. En ce qui concerne le bénévolat, les parents sont plus nombreux à déclarer que les enseignants ne sollicitent pas leur participation en classe ou à l'école, mais seulement pour les sorties scolaires. De même pour la dimension de prise de décision (participation au conseil d'établissement), les acteurs s'entendent pour souligner que cette tâche revient à la direction de l'école. Cependant, les parents déclarent majoritairement qu'ils ne participent pas à cette instance, par manque de temps, mais aussi du fait d'un sentiment de méfiance face à leur pouvoir réel sur le fonctionnement de cette instance. En ce qui concerne la collaboration avec la communauté, le discours des acteurs nous apprend que les parents et les enseignants semblent ne pas avoir la même vision de cette forme d'implication dans la collaboration école-famille.

6.5.2 Quelles sont les convergences et divergences dans les attentes et les perceptions ?

La présente recherche permet de clarifier la relation É-F à partir des perceptions des acteurs sur leurs motivations à s'impliquer dans cette relation, et sur leurs attentes. Les parents et les enseignants dressent un portrait de leur relation en désignant certaines de ses difficultés, mais aussi de ses forces, tout en faisant une liste des critères d'une relation idéale pour que celle-ci s'inscrive sous le signe de la collaboration.

Les attentes des acteurs : l'élève au centre de la relation.

Dans leurs attentes réciproques, les acteurs partagent le besoin de communiquer régulièrement. Cette convergence dans les attentes est importante, lorsqu'on sait que les tensions entre les acteurs découlent souvent d'un manque de communication réciproque (Deslandes et Barma, 2015; Epstein, 2011). De plus, les parents et les enseignants partagent aussi l'opinion selon laquelle l'école doit être une expérience agréable pour l'enfant. Même

si les parents sont plus nombreux à nourrir cette attente, force est de constater que l'école est considérée avant tout comme un milieu de vie dont la mission n'est pas seulement l'instruction, mais aussi la socialisation.

Par ailleurs, le discours des parents et des enseignants nous éclaire sur leurs attentes spécifiques tout en affichant leurs différences. En effet, les parents et les enseignants nourrissent deux types d'attentes : des attentes centrées sur la relation parent-enseignant, et d'autres centrées sur la relation de chacun avec l'enfant. Des convergences se précisent au niveau du contenu de ces attentes. Ainsi, les parents précisent qu'ils s'attendent à ce que l'enseignant leur fasse confiance, et que l'enseignant suive le programme. Cependant, l'enseignant n'attend pas ouvertement la confiance des parents, mais plutôt leur soutien – peut-être du fait que, pour les enseignants, le soutien des parents est perçu indirectement comme une manifestation de la confiance de ceux-ci. Concernant les attentes dans la relation enseignant-enfant, les parents attendent de l'aide, du soutien affectif et pédagogique, un appui à la motivation et de la justice de la part de l'enseignant envers l'enfant. Par ailleurs, dans la relation parent-enseignant, l'enseignant attend la participation des parents aux rencontres, le soutien en faveur de l'enseignant et un travail d'équipe. Ainsi, il apparaît que l'enseignant nourrit des attentes plus spécifiques à l'égard du parent, portant sur des points précis de leur relation. Concernant la relation parent-enfant, l'enseignant attend une supervision et un soutien réguliers de l'enfant de la part du parent, notamment dans la supervision des devoirs et des leçons à la maison.

Il apparaît ainsi que les attentes de l'enseignant relèvent largement d'une forme d'opérationnalisation : le parent doit relayer l'enseignant dans la supervision de l'enfant à la maison; il doit donc soutenir le travail de l'enseignant. Les parents affichent des attentes qui relèvent davantage de la relation interpersonnelle : faire confiance aux parents, faire preuve d'affection envers l'enfant, renforcer son goût pour l'école.

Les motivations de l'implication des parents et des enseignants ont-elles le même dénominateur ?

Les motivations des parents, comme des enseignants, apparaissent teintées par leur expérience individuelle, leur culture et leurs valeurs. Le principal ressort de leur motivation

est la réussite de l'élève. Par ailleurs, parents et enseignants veulent s'impliquer dans cette relation complexe, car cela renforcerait la motivation chez l'élève et valoriserait l'école à ses yeux. Cependant, au-delà de ces convergences, nous observons des nuances. Les parents s'impliquent notamment parce qu'ils considèrent que cette implication peut contribuer au développement global de l'enfant, à l'épanouissement, au développement du goût pour l'école et peut leur permettre de passer du temps avec leur enfant. Les enseignants s'impliquent parce que cela permet d'aider les élèves, mais ils réalisent également que cela ne suffit pas forcément et qu'ils peuvent avoir besoin du soutien des parents. De fait, la moitié des enseignants cherchent à impliquer les parents parce qu'ils estiment que l'expérience du parent et ses savoir-faire peuvent être bénéfiques pour valoriser l'école et motiver l'élève, pour répondre aux difficultés éventuelles de l'élève. Ceci dit, les enseignants se concentrent davantage sur les aspects de la réussite, et moins sur les enjeux liés à l'épanouissement de l'enfant, alors que le discours des parents laisse entendre que leur implication est motivée pour des raisons qui vont au-delà de la seule réussite académique de l'élève.

La raison, c'est surtout que je sais que ça fait plaisir aux enfants, elles (ses filles) sont tellement heureuses, on voit leurs yeux briller quand elles voient que leurs parents s'impliquent En plus, ça leur montre qu'on s'intéresse à elles. Moi, je veux qu'elles réussissent ... mais réussir c'est réussir ensemble : c'est l'école, c'est la cohésion de la famille, c'est ce que les parents s'impliquent que les enfants sentent que nous on est avec elles et derrière elles. Ça s'arrête pas, travaille, fais des devoirs, mais aussi je t'accompagne quand tu as besoin, je viens à l'école m'impliquer quand il y a besoin. C'est une démarche cohérente, sinon ça ne tient plus. Les enfants sont intelligents, s'ils voient qu'on ne s'intéresse pas eux, pourquoi eux, ils feront des efforts (Parent C5).

La perception des acteurs sur les forces et des difficultés de la relation.

La perception des acteurs sur leur relation nous éclaire en faisant ressortir que la relation est complexe et contextuelle, tout en présentant un portrait coloré par des opinions convergentes et divergentes. Ainsi, les parents comme les enseignants déclarent que le climat est favorable à la collaboration. Ce constat est important dans la mesure où, si le climat est jugé favorable, les conditions de base sont là pour espérer construire une relation sous le signe de la collaboration. De plus, près de la moitié des parents et des enseignants

soulignent que l'école met en place des activités pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille. Une analyse fine du discours permet de savoir que les activités sociales ou informelles (fête de Noël, spectacle de fin d'année etc.) sont des activités plus fréquentées par les parents que les activités formelles (ateliers de formation pour les parents, conférences etc.). Selon les parents, ce sont ces types d'activité informelle qui permettent à ces derniers de tisser plus de liens avec le personnel de l'école, et les parents les trouvent importants pour développer un sentiment d'appartenance. Cependant, les enseignants souhaiteraient davantage la participation des parents dans des activités formelles, la première rencontre de l'année, ou des conférences sur des sujets liés aux apprentissages et au comportement de l'enfant, comme le TDAH, etc.

Les parents et les enseignants déclarent toutefois avoir une « bonne relation », même s'ils sont peu nombreux à le mentionner. Cependant, ceux qui le mentionnent ne précisent pas pourquoi la relation est bonne. Nous observons seulement un parallélisme entre la « bonne relation » et l'absence de problématique chez l'enfant, notamment pour les parents. Ainsi, quand le parcours scolaire de l'élève est bon, les acteurs qualifieront également leur relation de bonne : il n'y a pas de friction possible quant à la responsabilité de l'enseignant ou des parents dans les difficultés. De même, dans le discours de certains parents, nous avons relevé une autre réflexion qui sembler aller dans le même sens : « je n'ai pas beaucoup de relation avec l'enseignant parce que mon enfant va bien à l'école ». Ainsi, les tensions apparaissent davantage quand l'élève présente des difficultés en apprentissage et en comportement. Kalubi et Lesieux (2006) constatent que dans ces cas, le discours des parents et des enseignants « se positionnent à partir d'univers à intérêts contradictoires » (p.582).

Une autre convergence émerge : les acteurs s'entendent sur le fait que la relation peut être difficile entre eux. Seuls les parents précisent que l'école n'est pas ouverte aux parents. De plus, les acteurs, parent et enseignant, reconnaissent que l'enseignant accorde moins de confiance au parent et que cela crée inévitablement une distance entre l'école et la famille. Dans la perception des parents, ce manque de confiance des enseignants joint au manque d'ouverture perçu de l'institution scolaire ne peut que renforcer la distance entre école et parents. Par ailleurs, les enseignants ont la perception qu'une partie des parents considère

l'école comme un passage obligé ou en termes de service à la clientèle, comme si l'école était considérée comme un prestataire de services parmi tant d'autres, et donc peu valorisée. Ce discours de la part des enseignants n'est pas nouveau car il est souligné par d'autres auteurs (Claes et Comeau, 1996; De Saedeleer et al., 2004), mais il est difficile de saisir les racines de cette perception de leur part et de les amener à l'exprimer plus explicitement. Pourtant, à la lumière du discours des parents, la majorité valorise l'école et leurs actions sont dirigées en ce sens : ce décalage entre la perception des enseignants et des parents paraît donc étonnant. Chaque relation parent-enseignant est individuelle, influencée par les caractéristiques de chacun, et il est crucial de ne pas généraliser ni le point de vue de l'enseignant, ni le point de vue du parent.

Les difficultés dans la relation école-famille est un sujet abordé par les acteurs sous le signe des critiques, mais aussi parfois des regrets. Globalement, les acteurs abordent les mêmes difficultés : le manque de temps, des parents contrôlants et exigeants, la crainte des enseignants d'être jugés par les parents. Des différences apparaissent dans les diagnostics posés sur ces difficultés. Ainsi, d'un côté, les parents soulignent le manque d'information sur le plan pédagogique, comme discuté plus haut, mais de l'autre côté, les enseignants soulignent que les parents conservent une impression négative de l'école ou encore que l'école est perçue comme un passage obligé. En effet, ce discours n'est pas nouveau, plusieurs auteurs (Perier, 2012; Poncelet et Francis, 2010) ont déjà avancé ces hypothèses. Dans notre échantillon, ce discours est davantage tenu par des enseignants qui travaillent dans des écoles issues de milieux défavorisés. Cependant, les parents issus de ces milieux affirment valoriser l'école. Ceci dit, faute d'un échantillon représentatif du milieu défavorisé, il est difficile d'émettre des hypothèses et d'avancer des conclusions.

Quelles pratiques favorisent une relation idéale selon les acteurs ?

Comment les parents et les enseignants envisagent-ils une relation idéale entre eux ? Interrogés sur cette question, les acteurs suggèrent des pistes intéressantes et leurs opinions se rejoignent sur certains principes : communication, partage des objectifs, compréhension, confiance, ouverture réciproque. Cependant, il y a des nuances à souligner.

La communication continue constitue, pour les acteurs, la clé d'une relation idéale entre eux, mais les parents soulignent davantage ce besoin de communication que les enseignants. Les parents souhaitent que l'enseignant communique régulièrement avec eux à propos des apprentissages et des comportements de l'enfant. De plus, les parents désirent que l'enseignant les informe dès que les problèmes se manifestent, pour pouvoir y travailler ensemble, parent et enseignant. Les parents souhaitent être davantage impliqués à l'école, tout comme les enseignants, même si ces derniers sont moins nombreux à penser ainsi. De plus, les parents affirment aussi que les enseignants et les parents devraient collaborer davantage. Or, ce désir semble être peu partagé par les enseignants. Quoique cela puisse paraître contradictoire face à leur affirmation « on n'a pas le temps », il faut considérer ce besoin des parents : il est dès lors important que l'école et les enseignants s'efforcent d'offrir la possibilité aux parents de participer davantage à la vie de l'école.

De même, d'autres caractéristiques de la relation, plus contextuelles et interpersonnelles, sont considérées comme nécessaires par les acteurs pour la construction d'une relation bénéfique : confiance, ouverture, respect, compréhension réciproque entre les partenaires. En effet, ces critères souhaitables, pour les parents et les enseignants, afin de créer des conditions favorables à la collaboration, émergent justement des difficultés que les partenaires rencontrent dans leur relation. Ce diagnostic venant des parents et des enseignants souligne le fait que la relation dépend de l'enseignant, tout comme des parents. La relation entre les parents et les enseignants est surtout contextuelle, orientée par des caractéristiques individuelles de chacun. Autrement dit, la relation est avant tout une relation humaine :

Je pense que c'est toujours une problématique de relation humaine, donc il y a une différence entre ce qu'on veut dire, ce qu'on voudrait dire, ce qui est perçu, ce qui est décodé, ce qui devrait être dit, ce qu'on veut vraiment dire, mais qu'on ne peut pas dire dans certaines circonstances. C'est toujours un giron où les relations humaines sont plus difficiles, entre ce que moi j'aimerais entendre puis ce que l'enseignant veut me faire passer comme message. Il y a toujours, y peut avoir un clash, que moi je ne veux pas personnellement entendre, je ne veux pas entendre que mon fils a un problème de santé Y ou un problème de comportement ou d'apprentissage. Je peux dire que ma relation est mauvaise avec l'enseignant, mais en effet c'est ma perception, c'est moi dans une

certaine mesure, cette mésentente vient de ma part, ne vient pas juste de la part de l'enseignant... C'est une relation humaine... (Parent D24).

Conclusion

Le discours des acteurs a permis de dégager leurs pratiques dans le cadre de la relation É-F-C. Ainsi, les acteurs déclarent que les apprentissages à la maison et la communication entre les parents et les enseignants sont les pratiques privilégiées par les partenaires. Les parents et les enseignants s'entendent sur les tâches à accomplir, mais les tensions surgissent plutôt dans les moyens offerts par l'enseignant pour aider le parent. Les parents déclarent que l'enseignant met peu d'outils et peu d'informations pédagogiques ou d'explications en lien avec les apprentissages à la disposition du parent. Les partenaires utilisent les mêmes voies de communication, mais les parents estiment que les communications sont peu fréquentes à leur goût. Concernant l'implication des parents à l'école, les parents participent principalement comme accompagnateurs dans les sorties scolaires. Concernant le rôle des parents au conseil d'établissement, les partenaires déclarent que la tâche de sollicitation revient à la direction de l'école. De plus, si les parents ne siègent pas au CÉ, outre le fait que les places sont limitées, c'est sans doute parce qu'ils affichent aussi un sentiment de doute face à leur pouvoir réel sur le fonctionnement de cette instance.

Concernant leur relation, les partenaires estiment que le climat est globalement favorable à la collaboration. De plus, les parents et les enseignants ont le même dénominateur comme raison d'implication : la réussite de l'élève. Toutefois, les parents affichent des raisons plus intrinsèques à l'élève : le développement de l'enfant, la motivation et l'épanouissement. Par contre, l'enseignant estime qu'impliquer davantage le parent peut favoriser la motivation et l'épanouissement de l'élève dans ses apprentissages. Globalement, les parents et les enseignants sont sensibles aux mêmes difficultés qui entourent leur relation : la distance entre É-F, manque de communication, le parent a moins de confiance envers l'enseignant, manque de temps etc.

Cette étude apporte une contribution en explorant non seulement les perceptions des parents et des enseignants, mais aussi les pratiques et les moyens qui sont mis en place par les partenaires pour favoriser la collaboration entre eux. À notre connaissance, peu d'études se sont penchées parallèlement sur les pratiques des parents et des enseignants. De plus, en

confrontant les raisons, les attentes et les perceptions des acteurs sur les difficultés, le portrait de la relation est plus complet et permet de mieux cerner la complexité de cette relation, pas seulement au niveau du microsystème – famille et école –, mais aussi au niveau du macrosystème.

Toutefois, l'étude présente quelques limites. Ainsi, une des limites de la présente recherche est la composition de l'échantillon, qui est principalement issu du milieu favorisé. Ceci n'a pas permis de voir s'il existe des différences dans les pratiques des parents issus de milieux différents. Aussi, il n'était pas toujours possible d'associer les parents qui ont participé à la recherche au même enseignant. Cela pourrait constituer une piste pour de futures recherches en analysant les pratiques de l'enseignant avec ceux des parents de leur classe. De plus, une approche collaborative pourrait constituer une autre façon d'envisager la recherche sur la relation É-F-C. Cette approche, appuyée sur une activité réflexive entre les parents, les enseignants et le chercheur, permettra aux partenaires de co-construire des savoirs liés à leur pratique (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001) pour mieux soutenir la réussite de l'élève.

Bibliographie

- Bérubé, A., Poulin, F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté: analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chen, W. B., et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62. doi:10.1080/00220670903231250
- Christenson, S. et Sheridan, S. M. (dir.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Danic, I. (2001). L'aide scolaire des parents: un facteur ambivalent et partiel de l'articulation famille-école. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 71-78.
- De Saedeleer, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 69-77.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Deniger, M., Larivée, S. J., Rodrigue, S. et Morin, M. (2013). *Enquête sur les relations école-famille- communauté à la Commission scolaire de Montréal. Rapport de recherche*. Montréal,
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326–346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série* 1, 145-167.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-écoles-famille. *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents: premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. Conseil québécois de la recherche sociale, Québec, Canada.
- 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), 411-433.
- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p.649-669.
- Deslandes, R. et Rivard, M. C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 133-155.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 41-72.
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. Dans Christenson et Reschly (dir), *Handbook of school-family partnerships* (p.3-29). Londre :Routledge.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Joëlle, M. A. et Tremblay, I. M. S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.

- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. Dans S. Silvern (éd.), *Advances in reading/language research*: Literacy through family, community and school interaction (vol 5 pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fan, W., Williams, C. M. et Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367.
- Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ] (2009). Trois guides pour les parents. *Pour mieux suivre mon enfant à l'école*. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/fr/parent-soutenir-reussite-scolaire-primaire-prescolaire-maternelle.html>
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98. Lyon: ENS de Lyon.
- Glasman, D. (1997). Rapprocher les familles de l'école ? Mais pour quoi faire ? *XYZEP, bulletin du centre Alain Savary*, 1, 3-6
- Gonzalez-DeHass, A.R, Willems, P.P et Holbein, D.M.F. (2005). Examining the relationship between parental Involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Grassick, S. P. (2000). Parent involvement in children's early literacy learning: An exploratory study. University of Calgary

- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). New York : Routledge.
- Imbert, J. (2001). Des missions/démission des parents ? Quelques réflexions sur la relation famille-enseignants. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 79-88.
- Intissar, S., et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 1(3), 161-168.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jeynes, W. H (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Kalubi, J. C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention: une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591. doi: 10.7202/016277ar
- Kanouté F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74.
- Kanouté, F. et Calvet, N. L. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36, 161-176. DOI : 10.7202/018095ar
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. et Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.

- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26(4), 307-325.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation – e-297*, 33-47
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé ? Les parents et l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 50-63.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2009) *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Service de la recherche sociologique. Cahier n°32. Genève, Département de l'instruction publique.
- Montandon, C., et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?: Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. P. Lang.
- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172. doi : 10.7202/032032ar.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2010). *L'éducation aujourd'hui 2010 : La perspective de l'OCDE*. Paris :Éditions OCDE.
- Organisation des Nations Unis pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO.

- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. Dans G.Toupiol (dir.), *Tisser des liens pour apprendre*, (p 90-107). Paris :RETZ
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.
- Perrenoud, P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. Lobo, A.S e Feytor-Pinto, P. (dir.) *Professores de Português: Quem somos*, 47-54.
- Pithon, G., Larivée, S. J., et Asdih, C. (2008). *Construire une "communauté éducative": Un partenariat famille-école-association*. De Boeck Supérieur.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (36), 61-96.
- Poulin, A. F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Prévot, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école: une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (pp. 37-50). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *School Community Journal*, 19(2) p. 9-26.
- Salomon, A. et Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : Un objectif encore à atteindre. *International review of education*, 44(2-3), 251-267.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. doi:10.3200/JOER.98.4.196-207.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A. et De Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1), 71-94.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 23-40. doi : 10.3917/rief.028.0023.

- Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 151(1), 29-46.
- Terrisse, B., Larivée, S. J. et Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (pp. 51-73). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.

Tableau 6.4

Les dimensions, les codes, les sous codes de l'analyse de contenu : les parents

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication parentale	Apprentissage à la maison	P sentiment de compétence mitigé	Le parent relate ses impressions sur ses compétences parentales en étant mitigé. <i>Exemple: La plupart du temps, oui et, parfois non, je dois vous avouer que je ne suis même pas sûr de la matière alors j'ai un petit sentiment d'incompétence. Il me faut un certain temps pour me positionner.</i>	15
		P se sent compétent	Le parent affirme le sentiment de compétence <i>Exemple: Jusqu'à présent ça va assez bien. Si ce n'est pas moi qui peux aider, mon conjoint le fait alors à 99.9%, nous nous sentons assez à l'aise</i>	18
		P se sent non compétent	Le parent relate ses impressions sur son sentiment d'incompétence parentale <i>Exemple Malgré le fait que je suis un enseignant que j'ai une maîtrise en pédagogie là, je ne me sens pas toujours très compétent. Naturellement la matière a changé, donc ça devient très difficile. Souvent, on a appris des raccourcis avec le temps, puis les enseignants ne veulent pas qu'on leur montre. Donc, je ne suis pas toujours très compétent.</i>	3
		P est motivé	Le parent décrit son niveau de motivation dans l'implication parentale	10
		P fait la lecture avec enfant	Le parent rapporte faire la lecture avec son enfant	13
		P supervise devoir/projet	Le parent déclare superviser les devoirs et les projets <i>Exemple On supervise régulièrement les devoirs qu'on a terminés chaque semaine, accompagner dans les devoirs, on l'accompagne dans la préparation des présentations, on l'aide dans le choix de sujet pour qu'ils soient intéressants</i>	38
		P signe des documents	Le parent déclare signer les examens, les tests, l'agenda et des documents divers	12
		P utilise l'agenda	Le parent rapport que l'utilisation de l'agenda l'aide dans les apprentissages à la maison. <i>Exemple Je vous dirais que l'agenda nous aide car ça nous indique clairement ce que sont les attentes de l'enseignant en matière de leçons et devoirs. Ça sert aussi de point de convergence, de foyer d'intérêt pour notre fille; on peut passer plus rapidement sur certains points et on va s'attarder un peu plus sur certains autres points. Avec notre fille, on se met donc d'accord sur ce qu'il y a à faire soir après soir. Parfois il y a des précisions dans l'agenda par rapport à l'échéancier de la semaine.</i>	30

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication parentale	Bénévolat	P accompagnateur pour les sorties	Le parent rapporte un aspect du bénévolat à l'école: accompagner les enfants dans les sorties scolaires <i>Exemple: Je fais des transports d'autres élèves. Je suis très impliqué. Dès qu'il demande des parents pour aider les sorties scolaires, le plus possible, habituellement, je suis là.</i>	15
		P aide à la bibliothèque	Le parent rapporte un aspect du bénévolat à l'école: apporter de l'aide dans la bibliothèque de l'école	3
		P aide en classe	Le parent rapporte un aspect du bénévolat à l'école: le parent fait des présentations en classe sur des sujets demandés par l'enseignant, aide l'enseignant dans la préparation des activités (spectacle, théâtre, etc.) ou dans la préparation des matériels. <i>Exemple: On était appelé au maternel et à la dernière année, dans le cadre d'un projet de l'école sur la passion à présenter les passions de certaines parentes</i>	7
		P pas de bénévolat	Le parent rapporte qu'il ne participe pas comme bénévole école/classe	21
		P raison (pas de temps/autre)	Le parent explicite les raisons de ne pas participer <i>Exemple: Je ne participe pas, par manque de temps et parce qu'en général, les heures demandées sont durant mes heures de travail</i>	19

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication parentale	Communication	P discute culture, sport, art	Concernant la communication parent enfant: le parent rapporte comme sujet de discussion la culture, le sport, les goûts de l'enfant <i>Exemple On a beaucoup de conversation sur le sport, ils sont très sportifs. De culture générale, il me parle beaucoup aussi, d'histoire, de géographie c'est les sujets qui reviennent souvent dans nos conversations</i>	25
		P discute sur relations sociales	Concernant la communication parent enfant: le parent rapporte comme sujet de discussion les relations de son enfant avec ses pairs et le personnel de l'école <i>Exemple: Je vous dirais que je jase, peut-être la chose qui me vient en tête en premier c'est de jaser de leur relation avec leurs amis, leurs comportements. Mes comportements avec les amis, mes comportements avec les enseignants.</i>	21
		P discute sur les projets d'avenir	Concernant la communication parent-enfant: le parent rapporte comme sujet de discussion les projets sur lequel l'enfant travaille et sur les futurs projets	12
		P discute sur la journée	Concernant la communication parent enfant: le parent rapporte comme sujet de discussion les questions entourant la journée à l'école <i>Exemple: Je pose des questions qu'est-ce qu'elle a eu comme sujet à l'école, qu'est-ce qu'elle a discuté, comment s'est déroulé sa journée</i>	29
		Rencontre du 1 ^{er} bulletin	Le parent rapporte comme moyen de communication la rencontre pour le 1 ^{er} bulletin	8
		Prise RV /imprévu	Le parent rapporte comme moyen de communication les rencontres en personne, sur rendez-vous ou rencontre imprévue (les rencontres dans le couloir de l'école le matin, ou le soir) <i>Exemple Il m'arrive de les voir en personne quand j'accompagne les enfants le matin ou quand je vais les chercher les soirs</i>	23
		Agenda de l'élève	Le parent rapporte comme moyen de communication l'agenda de l'élève, avec lequel le parent et l'enseignant échangent entre eux <i>Exemple C'est elle (enseignant) qui va nous envoyer une note papier dans l'agenda ou des fois quand il y a des choses ou une activité</i>	25
		Courriel	Le parent rapporte comme moyen de communication le courriel	32
		Téléphone	Le parent rapporte comme moyen de communication les appels téléphoniques	10

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication parentale	Prise de décision	P participe au CE	Le parent rapporte sa participation dans le conseil d'établissement de l'école	7
		P ne participe pas au CE	Le parent affirme de ne pas participer dans le conseil d'établissement de l'école <i>Exemple Non, je ne participe pas, je sais que ça existe. Je ne connais pas bien le fonctionnement du CÉ</i>	33
		Sollicitation par la direction	Le parent rapporte que la direction de l'école sollicite sa participation dans le conseil d'établissement	35
		Raison	Le parent explicite les raisons de sa participation (comprendre comment fonctionne l'école, se rapprocher de l'enseignant,) ou de sa non-participation (manque de temps, d'intérêt) <i>Exemple Parce que je pense que c'est nécessaire, pour mieux connaître le milieu de vie dans lequel l'enfant grandit, parce que je pense que ça montre à l'enfant notre intérêt face à son école, à ce qu'il fait. Dans le conseil d'administration ce n'est pas si facile parce que les places sont limitées. Le manque de participation c'est principalement le manque de temps, mais aussi plusieurs parents ne connaissent pas bien le rôle du CÉ et peut-être il ne voit pas d'intérêt, ce que ça peut apporter</i>	21
		Fréquentation bibliothèque	Le parent rapporte la fréquentation de la bibliothèque	21
	Collaboration CC	Fréquentation des CC	Le parent rapporte la fréquentation des centres communautaires	19
		Fréquentation des musées	Le parent rapporte la fréquentation des musées	13
		Pas de collaboration communauté	Le parent rapporte ne pas collaborer avec les centres communautaires	8
		Pas de sollicitation par E	Le parent rapporte que l'enseignant n'informe pas sur les possibilités de collaboration avec la communauté.	10

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Perception du parent sur l'implication de l'enseignant	Soutien à la maison	Pas de devoirs	Le parent rapport que l'enseignant ne donne pas de devoirs à la maison	13
		Faire la lecture	Le parent rapport que l'enseignant sollicite le parent de faire la lecture avec l'enfant	11
		Superviser devoirs/projets	Le parent rapport que l'enseignant propose de superviser les devoirs et les projets	12
		Utilisation d'agenda	Le parent rapport que l'enseignant suggère comme outil principal l'agenda de l'élève <i>Exemple : Vérifier l'agenda de l'élève régulièrement, c'est tout.</i>	25
		Signer des documents	Le parent rapport que l'enseignant sollicite la signature de différents documents: examens, agenda ou autre	12
		Coffre outils pour les P	Le parent rapporte que l'enseignant propose des outils spécifiques pour guider et soutenir le travail du parent à la maison <i>Exemple L'enseignant met plusieurs méthodes qui nous suggèrent par exemple pour l'orthographe des mots, ça reste très peu mais oui il y en a</i>	4
		Explication lors 1 ^{er} RV	Le parent rapporte que l'enseignant fournit des explications sur les apprentissages à la maison lors de la première rencontre <i>Exemple Au début de l'année, l'enseignant explique l'agenda, pas vraiment de demande de cette côte,</i>	4
		Pas de coffre outils pour les P	Le parent rapporte que l'enseignant ne propose pas d'outil spécifique pour guider et soutenir le travail du parent à la maison <i>Exemple : Non, je n'ai pas vu que l'enseignante indique des stratégies, non, je vous dirai non. C'est ce qu'il y a dans l'agenda, il n'y a pas de stratégies ou d'aide-mémoire ou d'outils, autant que pour l'élève que pour le parent. Moi, je n'ai jamais rien vu de tel.</i>	18

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Communication É-F		RV /imprévu	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication les rencontres en personne Exemple <i>C'est l'enseignant qui va décider, en fonction des acquisitions des compétences dans le bulletin</i>	9
		Rencontre 1 ^{er} bulletin	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication les rencontres pour le 1 ^{er} bulletin Exemple <i>Puis on a toujours la rencontre avec le prof pour le 1er bulletin</i>	8
		Téléphone	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication les appels téléphoniques	7
		Courriel	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication le courriel	30
		Site école	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication le site de l'école Exemple <i>Il y a aussi un système de portail dans le site de l'école dont les informations pour les parents sont déposées</i>	
		Agenda d'élève	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication l'agenda de l'élève	29
		Bilan hebdomadaire	Le parent rapporte que l'enseignant utilise comme moyen de communication un bilan hebdomadaire comprenant des informations sur les comportements et/ou les apprentissages lors de la semaine Exemple <i>À chaque semaine il nous envoie le bilan de la semaine : comment c'est passés dans la semaine, les défis, les cours, les effets marquants de la semaine. À travers de cette lettre là, il solliciter comment intervenir sur certain aspect.</i>	9
		Dépend des problèmes élève	Le parent rapporte que les contacts avec l'enseignant dépendent si l'enfant manifeste des problèmes comportementaux et/ou apprentissages	7
		Peu de contact	Le parent rapporte que les contacts avec l'enseignant sont peu fréquents. Exemple : <i>On a peu de communication orale, peu de rencontres en personne pour se parler. Le fait d'avoir une rencontre au moins chaque trimestre, même pas très longue je pense que c'est important. Le fait de ne pas avoir des rencontres planifier, à l'avance, en tant que parents, nous on ne sait pas si on n'a pas besoin, mais en fait peut-être que oui. Il faut avoir des rencontres formelles chaque deux ou trois mois pour faire le point le mail ne suffit plus, les rencontres fortuites dans les couloirs ne suffisent plus</i>	14

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Perception du parent sur IMPE	Bénévolat classe/école	Accompagne ment sorties	Le parent rapport que l'enseignant sollicite la participation des parents pour les sorties scolaires	13
		Aide en classe	Le parent rapport que l'enseignant sollicite l'aide des parents en classe pour l'organisation des spectacles ou pour aider dans la préparation des matériels didactiques <i>Exemple À la fin de l'année, ils ont besoin des parents bénévoles pour aider à monter la salle des spectacles, ou pour aider les élèves pendant les répétitions, on prépare de décoration</i>	4
		E ne sollicite pas	Le parent rapport que l'enseignant ne sollicite pas la participation des parents comme bénévole en classe ou à l'école	24
		E ne sollicite pas P au CE	Le parent rapporte que l'enseignant ne sollicite pas la participation des parents dans le conseil d'établissement	24
Perception du parent sur IMPE	Prise de décision	Direction sollicite P	Le parent rapporte que la direction sollicite la participation des parents dans le conseil d'établissement	20
	Collaboration CC	E ne sollicite pas la collaboration CC	Le parent rapporte que l'enseignant ne sollicite pas la collaboration avec la communauté	27

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation école-famille	Raison de l'implication du parent	Développer le goût pour l'école	Le parent relate des raisons de développer le goût pour l'école Exemple <i>Je m'implique parce qu'il faut donc donner le goût d'étudier pour pouvoir faire ce qu'on veut dans la vie</i>	6
		Soutenir le développement de l'enfant	Le parent s'implique pour soutenir le développement de l'enfant Exemple <i>Je m'implique parce que je pense pour l'aider qu'il se sente compétent, qu'il se développe au maximum</i>	7
		Épanouissement de l'enfant	Exemple <i>C'est un milieu de vie pour mon enfant, donc j'ai envie qu'elle soit bien, puis qu'on puisse contribuer à ça et à son bien-être.</i>	14
		Importance de l'école	Parent s'implique pour montre à l'enfant l'importance de l'école Exemple <i>C'est d'abord un signal à envoyer à mes propres enfants à l'effet que ce ne sont pas que des paroles quand on leur dit que l'école, c'est important</i>	11
		Motiver l'enfant	Le parent s'implique pour motiver l'enfant Exemple <i>Ça s'arrête pas le travail, seulement à faire des devoirs, mais aussi je t'accompagne quand tu as besoin, je viens à l'école à m'impliquer quand il y a besoin. C'est une démarche cohérente, sinon ça ne tient plus. Les enfants sont intelligents, s'ils voient qu'on ne s'intéresse pas eux, pourquoi eux, ils feront des efforts. Si c'est juste un joli discours, ça ne motive pas les enfants.</i>	13
		Passer du temps avec l'enfant	Le parent s'implique pour passer du temps avec l'enfant	10
		Réussite de l'enfant	Le parent s'implique pour soutenir et favoriser la réussite de l'enfant Exemple <i>Moi, je veux qu'elles réussissent leurs parcours scolaires, mais réussir c'est un ensemble : c'est l'école, c'est la cohésion de la famille, c'est que la maman et papa s'entendent bien, c'est ce que les parents s'impliquent que les enfants sentent que nous on est avec elles et derrière elles</i>	19

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation É-F	Attentes des parents	E communique régulièrement avec P	Le parent attend que l'enseignant communique régulièrement avec lui Exemple <i>Je m'attends justement qu'elle m'informe régulièrement, me fasse part de difficultés, me tienne informé s'il y a quelque chose qu'on peut faire pour l'aide, qu'elle quelle me face part quand ça va bien aussi que je soit informé. Quand ça va bien, ils nous parlent pas</i>	13 1
		E fait confiance au P	Le parent attend que l'enseignant fasse confiance au parent Exemple <i>C'est le parent qui connaît bien l'enfant; l'enseignant connaît le fonctionnement de l'enfant dans le milieu précis de l'école. L'enseignant doit se tenir à l'écoute des parents pour comprendre l'enfant et lui faire confiance</i>	6
		E motive l'enfant	Le parent attend que l'enseignant motive l'enfant Exemple <i>j'attends que l'enseignant soit en mesure de motiver l'enfant, être en mesure de faire progresser l'enfant, continuer à faire évoluer l'enfant dans la mesure de ses capacités ou que l'enfant peut aller à son maximum</i>	11 1
		E soit affectueux	Le parent attend que l'enseignant soit affectueux Exemple <i>Même si mon enfant chemine très bien, oui j'ai des attentes envers l'enseignant au niveau affectif surtout, de considérer l'élève comme une personne à part entière, d'être à l'écoute aussi des besoins de l'enfant c'est super important</i>	7 7
		E suit le programme adéquatement	Le parent attend que l'enseignant suive le programme adéquatement Exemple <i>L'attente principale que j'ai, c'est que les notions soient bien comprises, cernée et acquise durant la classe. La maison doit être plutôt pour faire des révisions. Par rapport les apprentissages, il y a le programme, il y des acquis qui devraient être pris à la fin de l'année et c'est la responsabilité de l'enseignant. L'enseignant avec des moyennes pédagogiques pour chaque élève doit faire en sorte que les acquis passent bien, et si ça ne passe pas bien il faut alerter les parents et ensemble on trouve des solutions.</i>	8
		Enfant aime école/ soit heureux	Le parent attend que l'enfant aime école, vive une expérience agréable et soit heureux Exemple <i>Je m'attends à ce que mon enfant soit heureux dans sa classe, qu'il se sente bien</i>	15 1
		Justice de la part de l'E	Le parent attend justice de la part de l'enseignant Exemple <i>J'attends que mon enfant soit traité comme les autres, avec les mêmes chances</i>	9

Note : parent (P); enseignant (E)

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation É-F	Portrait actuel de la relation	Activités favorisant la relation É-F	Le parent rapporte qu'il y a des activités favorisant la relation É-F <i>Exemple On nous offre des formations données soit par l'école, soit par la commission scolaire, on nous fait suivre l'information, on nous sonde sur les activités parascolaires à offrir aux élèves et on nous implique, non seulement dans cette décision mais dans la gestion des activités par la suite</i>	25
		Bonne relation	Le parent rapporte qu'il a une bonne relation	15
		Le climat est favorable	Le parent rapporte que le climat est favorable pour une collaboration É-F <i>Exemple Il y a un bon climat. J'ai un sentiment d'appartenance dans l'école. On se sent comme une grande famille</i>	30
Relation É-F	Difficulté de la relation	Distance E-F	Le parent rapporte une distance entre E- F	9
		P a moins de confiance envers E	Le parent relate le sentiment de confiance envers l'enseignant qui n'est pas	8
		Relation É-F difficile	Le parent rapporte une relation difficile entre E- F	10
		École pas ouverte au P	Le parent rapporte que l'école n'est pas ouverte au parent <i>Exemple J'ai l'impression que les enseignants ont la crainte d'ouvrir les portes de la classe.</i>	13
		Manque de communication	Le parent rapporte le manque de communication entre lui et l'enseignant Exemple En effet le contact personnel, franchement on n'a pas beaucoup avec l'enseignant. Ce serait peut-être intéressant d'en avoir un peu plus. On a un ou deux rencontres obligatoires avec l'enseignant, après ça si ça va bien on n'a pas vraiment de contact et ça manque. Avant quand j'allais chercher l'enfant on pouvait échanger un peu avec l'enseignant, maintenant, il nous ont dit que ça dérange un petit peu le déroulement. Il y a rien de façon spontanée. Ça serait agréable et important cette spontanéité	16
		P contrôlant/ exigeant	Le parent relate le sentiment d'être contrôlant/ exigeant envers l'enseignant Exemple. On a enlevé beaucoup de crédibilité et de rôle d'autorité à l'enseignant. On est facilement critique envers les enseignants. Pis on protège nos enfants. On n'en a pas beaucoup maintenant des enfants, pis on les élève au rang de demi dieux très rapidement. Fait que des fois, y a une surprotection, on a de la misère à accepter que dans la cour d'école notre enfant s'est chamaillé pis que ce soit lui qui ait initié le conflit. On aime autant dire que c'est la faute de l'autre.	11
		E craint le jugement du P	Le parent relate le sentiment de crainte de l'enseignant du jugement du parent Exemple Je me souviens que j'avais proposé à une enseignante de passer une journée avec elle et de filmer, pour ensuite faire une vidéo en fin de l'année pour présenter aux parents parce que les parents ne sachent jamais ce qui se passe dans	8

	<i>la classe concrètement, une journée de classe type et elle a refusé, justement elle avait peur du regard des parents, peur du jugement mais je lui ai parlé l'année d'après, en se connaissant un peu mieux, ma fille était toujours dans sa classe et là elle a accepté. J'ai passé une demi journée avec elle, je lui ai montré pour voir si elle avait des réticences, et puis même elle a trouvé extrêmement valorisant, gratifiant l'expérience de voir qu'elle pouvait montrer aux autres barricadés [fait référence aux enseignants] comme je travaille, je suis une bonne enseignante</i>	
Manque du temps E et P	Le parent rapporte le manque du temps de sa part et de l'enseignant	10
Manque d'info pédagogique	Le parent rapporte le manque d'informations pédagogiques de la part de l'enseignant Exemple <i>Une autre difficulté touche les approches pédagogiques qui ne sont pas toujours, même pour moi qui viens du milieu de l'enseignement, à la portée des parents. Ces approches ont tellement changé qu'il est difficile pour nous de suivre, parfois. Je vous donne un exemple très simple : dès le début du primaire, les élèves sont mis en contact avec la résolution de problèmes, ce qu'on ne faisait pas ou d'une façon complètement différente à notre époque. Il faut souvent attendre les rencontres de parents pour obtenir des éclaircissements à cet égard mais ces rencontres débutent souvent tard après le début de l'année</i>	15

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation É-F	Relation idéale	Bonne communicatio n régulière	Le parent souhaiterait la communication de façon régulière Exemple <i>Tout est dans la communication, et cibler les cas prioritaires et veiller ensemble à les travailler et à trouver des solutions. Veiller aussi à valoriser les enfants et leur effort et la reconnaissance. La communication est bonne quand on est bien informés de ce qui se passe. Il est préférable d'avoir un bulletin mensuel</i>	27
		Partage l'objectif de la collaboration	Le parent souhaiterait un objectif commun de la collaboration Exemple <i>L'école apporte la connaissance formelle et doit donner le goût d'apprendre et un sentiment de réussite. La famille doit renforcer ce goût, ce sentiment de capacité, et appuyer le processus d'apprentissage. Ce partage fonctionne mieux si la collaboration se fait dans les deux sens, et on a le même objectif</i>	7
		Compréhensio n réciproque	Le parent souhaiterait une compréhension réciproque	6
		Confiance réciproque	<i>Le parent souhaiterait une confiance réciproque</i> Exemple <i>Confiance mutuelle entre ce que chacun est en mesure de faire pour l'enfant. Je pense qu'à partir de ça y ont plein d'autres choses qui peuvent émerger mais avant je pense que ça prend une confiance. Comme je vous dit, y a des enseignants qui vont prendre des grands gants blancs pour parler d'une situation, y en a d'autres qui vont aller directement au but, mais quand les 2 parties ont confiance en l'autre, à ce moment là, la perception de ce que c'est est différente. Parce que ça soit dit d'une façon ou d'une autre, on a confiance au jugement de l'enseignant</i>	12
		É-F font équipe	Le parent souhaiterait que É-F font équipe Exemple <i>De notre côté, on doit aider notre enfant à respecter l'enseignant et encourager notre enfant à aller à l'école même si parfois ça lui tente moins. Les parents et l'école sont donc complémentaires.</i>	10
		Impliquer davantage F à école	Le parent voudrait voir la famille davantage impliquée à école Exemple <i>Si moi un après-midi, je finis à une heure au travail. Je m'en vais à l'école, je rentre dans la classe. Je n'ai pas besoin de m'annoncer, pis je viens aider. Ca pour moi, ça serait l'école idéale</i>	11
		Ouverture réciproque	Le parent souhaiterait une ouverture réciproque Exemple <i>On n'arrête pas de dire qu'on est une société individualiste, ben justement, moi je suis tellement content de voir les grands-parents de mes enfants, ils sont proches d'eux. Quand ils demandent des bénévoles, pis moi, je ne peux pas y aller, c'est ma belle-mère qui y va. Pis je suis content que mes enfants puissent avoir cette relation là. Pis ça, on pourrait favoriser ça au maximum. Ça rend l'école, une expérience agréable et positive. Pis on le sait, c'est démontré, l'apprentissage se fait</i>	10

		<i>beaucoup mieux avec des sentiments positifs que quand t'es contraint pis c'est donc ben lourd et dur l'école</i>	
	Que PE collaborent plus	Le parent voudrait que l'enseignant et lui collaborent davantage Exemple <i>Je pense que si c'est possible d'aller chercher l'aider des grands parents, pour aider dans les sorties parascolaire, parce que je trouve qu'il n'y a pas beaucoup. C'est difficile d'aller sortir 30 élèves. Pour l'aide aux devoirs aussi d'aller chercher les grands parents</i>	9
	Respect réciproque	Le parent souhaiterait un respect réciproque Exemple <i>Une relation empreinte de beaucoup de respect de part et d'autre</i>	7
	Dépend de l'enseignant	Le parent souligne que la relation dépend de l'enseignant Exemple <i>Dans la communication avec le parent, l'enseignant doit faire attention en s'adressant plutôt à ce que l'enfant n'a pas fait et non pas à ce que le parent n'a pas faite. C'est vraiment important de la part de l'enseignant. Les parents peuvent avoir plusieurs défauts, mais les enseignants peuvent s'embarquer dans ce genre de guerre qui est le meilleur pour éduquer son enfant. Je pense que c'est l'enseignant qui doit être plus compréhensible que le parent, d'être plus à l'écoute de parent, puis d'essayer de comprendre, voir pourquoi le parent, pense ça, d'essayer de trouver, d'aller chercher plus l'avis chez le parents sur les devoirs ou pourquoi la tâche est plus lourde ou plus difficile pour le parent. D'être capable de trouver les bonnes idées ensemble, et non de dire que c'est ça et je ne change pas</i>	7

Tableau 6.5

Les dimensions, les codes, les sous codes de l'analyse de contenu : les enseignants.

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication de l'enseignant	Soutien à la maison	Explication lors 1 ^{er} RV	Enseignant rapporte que les informations nécessaires sont explicitées au parent lors de la première rencontre <i>Exemple Lors de la première rencontre de l'année, j'indique les feuilles-outils que je peux mettre à leur disposition et j'en donne des copies aux parents intéressés</i>	10
		Site école	Enseignant rapporte que dans le site d'école, il peut y avoir des informations pour guider et soutenir le parent <i>Exemple Site internet où on insère de courtes vidéos, capsules sur Allo prof, aide aux devoirs à l'école</i>	4
		Coffre outils	Enseignant rapporte qu'il met à la disposition des parents, des outils spécifiques pour les guider et les soutenir. <i>Exemple Avec un cartable de devoirs et leçons contenant le plan de la semaine avec à la fin, un coffre à outils afin d'aider les parents à appliquer un plan de travail</i>	6
		Pas de devoirs	Enseignant rapporte de ne pas donner de devoirs <i>Exemple Plutôt que de m'acharner et de chicaner, d'autant que les parents n'ont pas beaucoup le tour, je préfère en donner très rarement. Si je donne un devoir, les enfants ont la semaine pour le faire; je le donne le vendredi matin. C'est trop de temps perdu que de ramasser des devoirs tous les matins, de noter ceux qui ne les ont pas faits, bref, de jouer à la police avec eux</i>	4
		Faire la lecture	Enseignant rapporte que sollicite le parent à faire la lecture avec l'enfant <i>Exemple C'est d'assister leur enfant pour des séances de lecture à voix haute, de s'amuser et de voir ça comme un jeu</i>	4
		Superviser devoir/projet	Enseignant déclare sollicite le parent pour superviser les devoirs et les projets <i>Exemple : Il est convenu avec les parents qu'ils doivent vérifier les devoirs de leur enfant</i>	7
		Signer documents	Enseignant rapporte qu'il sollicite le parent pour signer des documents (examens, agenda et divers documents)	6
		Utilisation agenda	Enseignant rapporte qu'il sollicite le parent pour vérifier et suivre les indications dans l'agenda de l'élève pour faire les devoirs à la maison <i>Exemple Par l'agenda dans lequel sont indiqués les devoirs et leçons. Ce sont surtout des traces de leçons qu'on demande aux parents (retranscription du vocabulaire et des verbes appris, par exemple)</i>	10

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Communication P-É		RV 1 ^{er} bulletin	Enseignant rapporte comme moyen de communication la rencontre pour le 1 ^{er} bulletin <i>Exemple Il y a aussi une rencontre en début d'année, lors du premier bulletin. Pour les bulletins suivants, nous rencontrons les parents selon notre jugement s'il y a une baisse, par exemple</i>	5
		RV/imprévu	Enseignant rapporte comme moyen de communication les rencontres en personne <i>Exemple Lorsque je vois les parents, c'est par exemple lorsqu'ils viennent chercher leur enfant malade ou après la classe; oui, on profite de ces moments pour échanger</i>	5
		Téléphone	Enseignant rapporte comme moyen de communication les appels téléphoniques	5
		Courriel	Enseignant rapporte comme moyen de communication le courriel professionnel	8
		Site d'école	Enseignant rapporte comme moyen de communication le site de l'école	3
		Agenda de l'élève	Enseignant rapporte comme moyen de communication l'agenda de l'élève en mettant des messages différents au besoin pour le parent <i>Exemple : Feuille intitulée « Communication école-famille » insérée stratégiquement suite à la feuille de devoirs et leçons, et par laquelle je communique avec les parents et par laquelle ces derniers peuvent me répondre et nous apposons nos initiales de part et d'autres lorsque nous y lisons un message</i>	10
		Bilan hebdomadaire	Enseignant rapporte comme moyen de communication un bilan hebdomadaire comprenant des informations sur les comportements et les apprentissages de l'élève <i>Exemple : J'écris des petits comptes rendus à chaque semaine afin de dire aux parents comment ça va à l'école, dans la classe</i>	5
		Dépend de problème élève	Enseignant rapporte que le communication avec le parents dépend des difficultés de l'apprentissage et des comportements de l'élève <i>Exemple : Tout dépend de l'élève. S'il s'agit d'un élève ayant un plan d'intervention, nous allons communiquer plus souvent avec les parents</i>	5

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Implication de l'enseignant	Bénévolat classe/école	Accompagnement sortie	Enseignant rapporte solliciter l'aide de parents dans les sorties scolaires <i>Exemple Pour certaines sorties, comme le Salon du livre, on invite les parents à y participer.</i>	9
		Aide en classe	Enseignant rapporte de solliciter l'aide dans différentes activités en classe (aide pour les spectacles, préparations de matériel didactique) <i>Exemple Des parents viennent m'aider pour des projets en arts plastiques, en sciences, en lecture d'albums jeunesse en classe. Je demande en début d'année quels parents sont disponibles</i>	6
		Aide bibliothèque	Enseignant sollicite l'aide de parents pour la bibliothèque de l'école	3
		Pas de sollicitation	Enseignant rapporte de ne pas solliciter l'aide de parents comme bénévoles	5
		Sollicite P	Enseignant rapporte solliciter l'aide de parents comme bénévoles <i>Exemple Pour les activités à l'extérieur ou en classe mais ils sont toujours bienvenus en classe. Ça ne dérange pas s'ils veulent venir observer, avec toutes les années d'expérience que j'ai. Mais tout dépend de quelle façon ils le font..</i>	7
Implication de l'enseignant	Sollicitation au CE	Sollicitation direction	Enseignant rapporte que la direction assume la sollicitation du parent à participer aux instances organisatrices de l'école comme le CE. <i>Exemple C'est l'école qui gère cette partie en sollicitant les parents lors de l'assemblée générale des parents en début d'année.</i>	11
		Coll CC	Enseignant rapporte qu'il sollicite et collabore avec les centres communautaires (centre jeunesse, bibliothèque, etc.) <i>Exemple La bibliothèque à proximité fait des présentations gratuites et on peut s'y rendre à pied. Il y a des activités dans une maison de retraite à proximité de l'école</i>	10
	Collaboration CC	Pas de sollicitation E	Enseignant rapport qu'il ne sollicite pas les parents dans la collaboration avec la communauté	2

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Apprentissage à la maison		P compétence mitigée	Enseignant relate sa perception sur les compétences des parents en étant mitigé sur les compétences du parent oui et non Exemple	6
		P non compétent	Enseignant relate sa perception sur les compétences des parents en étant non compétent Exemple Certains sont trop compétents (rires); par exemple, quand un enfant de 4e lit de façon saccadée et bute sur chaque mot et que la maman trouve qu'il lit bien, on a un problème. On jauge les parents lors de la rencontre du premier bulletin alors on sait avec lesquels il ne faut pas trop insister	5
		P pas motivé	Exemple Non car ils sont dépassés, ils travaillent, sont fatigués le soir, ont beaucoup d'enfants, n'ont pas aimé eux-mêmes l'école etc. C'est pourquoi je donne le moins possible de travaux à la maison	3
		P motivé	Enseignant relate ses perceptions sur la motivation positive des parents Exemple À 75%, les parents sont motivés, m'écrivent des messages, demandent plus de devoirs (travaux supplémentaires pour aider une matière faible) mais souvent, ils ne veulent pas de surplus	2
		P ne soutient pas enfant	Enseignant relate sa perception sur le soutien des parents qui n'est pas adéquat	3
		P fait la lecture	Enseignant rapporte que le parent soutient l'enfant en faisant la lecture	3
		P supervise devoirs	Enseignant rapporte que le parent soutient l'enfant en supervisant les devoirs et les projets scolaires	4
		P signe documents	Enseignant rapporte que le parent s'implique en signant aussi les documents	4
		P utilise agenda	Enseignant rapporte que le parent s'implique en utilisant l'agenda	4
		P n'utilise pas l'agenda	Enseignant rapporte que le parent n'utilise pas l'agenda de l'élève pour soutenir l'élève dans ses apprentissages Exemple Encore ici, ça dépend des parents. Certains ne s'en servent pas du tout l'agenda de l'élève comme outil de base	4

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Communication P-É		Rencontre du 1 ^{er} bulletin	Enseignant rapporte que le parent utilise comme moyen de communication la rencontre du 1 ^{er} bulletin	3
		Prise RV /imprévu	Enseignant rapporte que le parent utilise comme moyen de communication des rencontres en personne, ou des rencontres imprévues quand il accompagne l'enfant à l'école <i>Exemple Ils viennent souvent me voir, dès qu'ils ont des questions ou des problèmes</i>	7
		Agenda d'élève	Enseignant rapporte que le parent utilise comme moyen de communication l'agenda de l'élève <i>Exemple Dans l'agenda dans lequel les parents collent de petits mémos</i>	11
		Courriel	Enseignant rapporte que le parent utilise comme moyen de communication le courriel	13
		Téléphone	Enseignant rapporte que le parent utilise comme moyen de communication les appels téléphoniques	7
	Bénévolat	Accompagnement	Enseignant rapporte que le parent s'implique comme accompagnateur dans les sorties scolaires <i>Exemple Ils participent aux sorties, de façon générale</i>	7
		Aide bibliothèque	Enseignant rapporte que le parent s'implique en aidant dans la bibliothèques de l'école	1
		Aide en classe	Enseignant rapporte que le parent s'implique en classe en apportant son aide dans la préparation des spectacles, des matériels pédagogiques, faire des présentations pour les élèves. <i>Exemple Des parents viennent m'aider pour de projets en arts plastiques, en sciences, en lecture d'albums jeunesse en classe.</i>	2
		Pas de bénévolat	Enseignant rapporte que le parent ne s'implique pas comme bénévole à l'école et en classe <i>Exemple Ils participent à certaines activités spéciales. Plus les élèves sont âgés, moins les parents s'impliquent et ce désir vient des parents autant que des élèves. Les parents sont aussi fatigués de suivre et ils décrochent avec le temps</i>	6
		Raison	Enseignant rapporte comme raison principale le manque du temps	3

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
La perception de l'enseignant sur l'implication des parents	Price de décision	P participe au CE	Enseignant rapporte que le parent participe au CE	3
		P ne participe pas CE	Enseignant rapporte que le parent ne participe pas au CE Exemple <i>Je ne pense pas que le parent de ma classe participe au conseil d'établissement ou autre.</i>	7
		Pas d'info	Enseignant rapporte qu'il n'a pas d'information sur l'implication de parents dans cette dimension Exemple <i>Certains parents sont plus volubiles mais je n'en sais pas tellement plus. Je n'ai pas d'informations si des parents de mes élèves sont impliqués dans les comités d'établissement.</i>	3
	Collaboration CC	Fréquentation bibliothèques	Enseignant rapporte que le parent fréquente la bibliothèque avec son enfant Exemple Il y a peu de ressources ici mais les parents utilisent à tout le moins la bibliothèque	2
		P coll. CC	Exemple <i>Le CLSC offre l'ergothérapie et autres services (infirmière, travailleur social etc.) ainsi que la bibliothèque.</i>	3
		Pas d'info	Enseignant rapporte qu'il n'a pas d'information	8
Implication de l'enseignant	Raison E	P ne s'implique pas	L'enseignant déclare vouloir impliquer le parent car ce dernier ne s'implique pas Exemple <i>Les parents ne viennent pas souvent, peut-être par timidité, ils n'osent pas. Peut-être qu'on ne leur lance pas assez la balle mais la vie va tellement vite.</i>	3
		Agréable avoir P a l'école	L'enseignant rapporte que c'est agréable de voir les parents à l'école Exemple <i>Je trouve, et les élèves aussi, très agréable d'avoir les parents à l'école car ça engendre un climat convivial</i>	2
		Motiver élèves	L'enseignant rapporte qu'impliquer les parents c'est important pour l'élève (motiver) Exemple L'implication du parent à la maison et à l'école encourage et motive l'enfant	3
		Expérience du P	L'enseignant rapporte que l'expérience du parent est enrichissante pour l'élève et l'école	2
		La réussite de l'élève	L'enseignant rapporte qu'impliquer les parents favorise la réussite de l'élève	5
		Les difficultés d'élève	L'enseignant déclare impliquer le parent à cause des difficultés de l'élève Exemple : <i>Surtout quand l'élève a besoin d'un intervenant extérieur (orthophoniste ou autre) ou si l'élève a un problème de comportement, d'attention, de fatigue etc</i>	5
		Besoin du parent	Exemple <i>S'ils ne nous donnent pas leur support, c'est plus difficile de faire évoluer l'élève car certains ont besoin de plus de suivi; ces élèves pourraient aller plus loin avec une plus grande collaboration des parents mais malheureusement, nous ne l'obtenons pas toujours</i>	6

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation école-famille	Attentes de l'enseignant	P communique régulièrement	L'enseignant attend que le parent communique régulièrement avec lui Exemple <i>Je leur fais compléter un petit questionnaire en début d'année leur demandant de me faire part de tout problème. Je peux les conseiller au besoin et je les assure de ma disponibilité. Tous ces outils sont mon initiative personnelle</i>	9
		P participe aux rencontres	L'enseignant attend que le parent participe aux rencontres Exemple <i>Mes attentes sont claires pour les parents qui participent aux réunions d'information mais malheureusement, ils sont peu à le faire et ne lisent pas la documentation qui leur est envoyée</i>	5
		P soutient l'enfant	L'enseignant attend que le parent soutienne l'enfant	4
		Expérience agréable pour l'enfant	L'enseignant attend que l'école soit une expérience agréable pour l'élève Exemple <i>Que leur enfant ait une expérience scolaire agréable et que pour lui, l'école devienne importante dans sa vie.</i>	4
		P supervise régulièrement l'enfant	L'enseignant attend que le parent supervise régulièrement l'enfant Exemple <i>De mon côté, je leur demande surtout de faire le suivi des devoirs et leçons de leur enfant. C'est la raison pour laquelle je suis allé en enseignement</i>	7
		P soutient E	L'enseignant attend que le parent soutienne l'enseignant Exemple <i>Les parents doivent me faire confiance, me soutenir.</i>	8
		Travail d'équipe	L'enseignant attend que le parent et lui travaillent en équipe Exemple <i>J'attends une bonne collaboration, un travail d'équipe, les parents sont une continuité à mon travail</i>	5
Relation É-F	Portrait actuel E	Activités favorisant relation É-F	Enseignant rapporte que l'école met en place des activités favorisant relation É-F Exemple <i>Il y a des petits spectacles, déjeuners de fin d'année et des fêtes et ça, c'est très accrocheur. Il y a aussi des petites conférences mais c'est moins couru.</i>	8
		Bonne relation	Enseignant rapporte qu'il a une bonne relation avec le parent	8
		Le climat est favorable	Enseignant rapporte que le climat de la collaboration est favorable	9

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation É-F	Difficulté de la relation selon E	Distance entre É et F	Enseignant rapporte qu'il y a une distance entre É et F	3
		P a moins de confiance envers E	Enseignant relate le sentiment de manque de confiance de la part du parent <i>Exemple Je perçois moins de confiance de la part des parents qu'auparavant. Nos interventions sont souvent remises en question, certains parents voient l'école comme une menace</i>	4
		École pas ouvert au P	Enseignant rapporte que l'école n'est pas ouverte au parent	2
		Manque de communication	Enseignant rapporte une manque de communication entre parent et lui	4
		P contrôlant/exigeant	Enseignant relate le sentiment que le parent est contrôlant/exigeant envers l'école et lui. <i>Exemple Aujourd'hui, on veut parfois trop impliquer les parents. Parfois il se prend des décisions mal à propos lors des réunions de conseils d'établissement, ceci par manque d'information chez les parents. Je pense que les enseignants sont mieux avisés quant aux procédures. Les familles devraient s'en remettre plus à l'école pour la scolarisation de leur enfant et ne pas se mêler de tout comme ça se fait de plus en plus. Les parents exigent de plus en plus</i>	5
		E craint le jugement du P	Enseignant relate le sentiment de craint du jugement du parent <i>Exemple : Il appartient à l'enseignant d'ouvrir sa classe aux parents – je ne l'ai pas fait cette année, faute de temps, et je trouve ça dommage. Je pense que tous les enseignants ont un peu peur d'ouvrir leur classe aux parents car certains sont difficiles et la peur du jugement y est pour quelque chose aussi. Il y aurait lieu de créer plus de projets en classe impliquant des parents</i>	2
		Manque de temps E et P	Enseignant rapporte un manque de temps de son côté et/ou de celui du parent <i>Exemple Des contraintes de temps. Par exemple, on voulait créer des capsules vidéo mais le processus est long et contraignant en temps. La volonté y est, c'est le temps qui manque. Des enseignants seraient aussi prêts à donner plus de temps après l'école pour faire des rencontres d'informations et de formation sur l'apprentissage avec les parents mais la clientèle de parents de milieux défavorisés que l'on voudrait rejoindre à cet égard ne se déplacera pas.</i>	4
		P impression négative de l'école	Enseignant relate le sentiment que le parent conserve une impression négative de l'école <i>Exemple Certains parents conservent une mauvaise impression de l'école et ils ont une relation difficile avec l'école</i>	4
		École passage obligée/service clientèle	Enseignant relate le sentiment que pour le parent l'école est un passage obligé ou un service à la clientèle <i>Exemple : Au Québec, c'est vraiment un service à part. Le parent voit l'école comme un passage obligé qui pourrait être évité si c'était possible. Je crois que dans plusieurs familles, l'école n'est pas un milieu valorisé et l'apprentissage non plus; c'est une institution où l'on est obligé d'aller.</i>	4
		P peu impliqué	Enseignant rapporte que le parent est peu impliqué	5

Thème	Code	Sous-code	Définition et Exemple	Occurrences
Relation É-F	Relation idéale selon E	Bonne communication régulière	L'enseignant souligne la communication de façon régulière Exemple S'il y a des choses à clarifier, la discussion doit se faire entre le parent et l'enseignant et sans l'enfant. La communication continue entre les parents et l'école est aussi primordiale (feuilles de route, rencontres etc)	6
		Partage l'objectif de la collaboration	L'enseignant souligne d'avoir un objectif commun de la collaboration	2
		Compréhension réciproque	L'enseignant souhaiterait une compréhension réciproque	4
		Confiance réciproque	L'enseignant souhaiterait une confiance réciproque Exemple Une relation de confiance de part et d'autres, un partage des rôles afin que chacun des parents et de l'enseignant fasse la part contribuant à l'apprentissage de l'enfant	6
		É-F fait équipe	L'enseignant souhaiterait que É-F fasse équipe Exemple Ce serait que l'école et la famille fasse équipe, qu'il s aillent dans la même direction	3
		Impliquer davantage F à école	Impliquer davantage F à l'école Exemple Ce serait une école qui serait ouverte, telle une école alternative, où le parent pourrait venir en tout temps dans la classe ou à tout le moins, une plage horaire hebdomadaire réservée à cet effet. Les parents pourraient y jouer différents rôles, y effectuer différentes tâches. Je l'ai déjà fait moi-même à l'école de mon enfant et c'est très bénéfique de part et d'autre. C'est actuellement tenté dans la classe de maternelle et tout le monde en sort enchanté. Nous avons des discussions actuellement à cet égard mais ce n'est pas facile à intégrer; il faut penser que les parents feront partie intégrante de la vie des enseignants. C'est une pratique courante aux États-Unis et dans certaines provinces canadiennes et ça fonctionne bien. Il faut bien entendu que l'école en ait le désir au départ ainsi que tous les enseignants	4
		Ouverture réciproque	L'enseignant souhaiterait une ouverture réciproque Exemple L'ouverture les uns envers les autres. On construit un dialogue plus ouvert entre tous ces acteurs (direction, enseignants, parents, élèves au centre de tout ça). Pour ouvrir le dialogue, moi je pense que c'est dans l'attitude, lorsqu'on se rencontre. On le sent si quelqu'un est ouvert ou si quelqu'un est fermé, dans la façon de s'aborder, de communiquer, de dire les choses	5

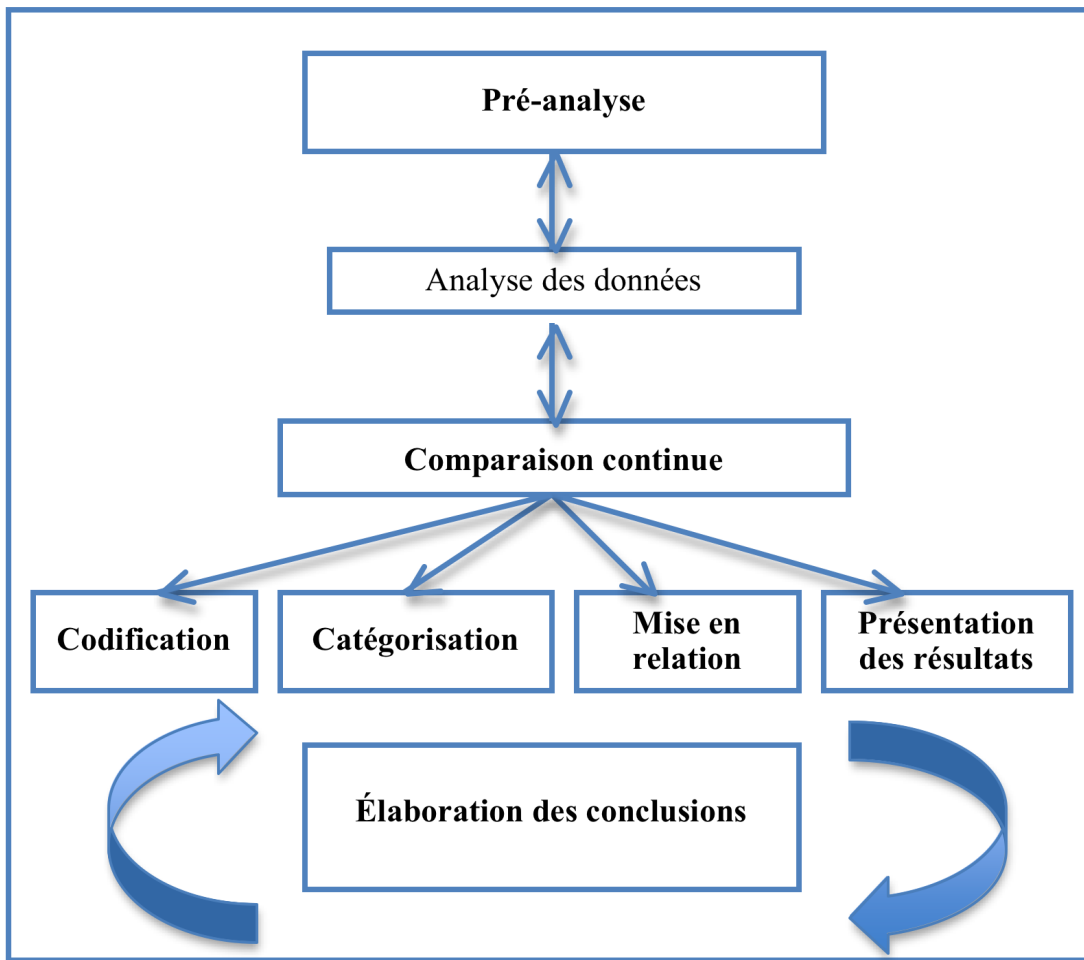


Figure 6.16. Schéma d'analyse de données qualitative (inspirée d'Intissar et Rabeb 2015)

Chapitre 7 : Discussion générale

Résumé : Ce chapitre présente une discussion générale des résultats issus des articles qui ont été exposés dans les sections précédentes. Une première section propose un retour sur les objectifs de cette recherche, en mettant en dialogue les résultats de deux types d'analyses : qualitative et quantitative. Une seconde partie traite des limites de la recherche, ainsi que des retombées possibles pour le milieu de la recherche et de la pratique, tout en offrant des pistes pour de futures recherches qui permettraient d'avancer l'étude entre l'implication des parents, des enseignants et la réussite scolaire des enfants du primaire.

7.1 Retours sur les objectifs de recherche

Le but de cette recherche doctorale visait à déterminer quelles sont les formes d'implication des parents et des enseignants dans le cadre de la relation école-famille-communauté (É-F-C) qui influent ou pas la réussite scolaire des élèves au primaire. Lors de cette étude, nous avons exploré les liens entre les conditions du SSE de la famille, de l'IMPP, de l'IMPE et la réussite scolaire des élèves du primaire. Pour ce faire, le cadre théorique s'est appuyé sur le modèle bioécologique de Bronfenbrenner et sur le modèle de collaboration d'Epstein qui permettent de situer et de comprendre les liens entre les conditions du statut socioéconomique (SSE) de la famille, l'implication parentale (IMPP) et la réussite scolaire des élèves du primaire (microsystème familial) ; les formes de l'implication de l'enseignant (microsystème école) ; le lien entre ces microsystème (mésosystème) et l'influence des attentes, des valeurs, des perceptions des acteurs sur leur relation (macrosystème). Plus concrètement, trois objectifs de recherche spécifiques ont été explorés : 1) tracer les différences dans la définition des concepts du SSE de la famille, de l'IMPP, des outils utilisés pour mesurer la réussite scolaire et les liens entre ces variables; 2) étudier le lien entre le SSE de la famille, l'IMPP, l'IMPE et la réussite scolaire ; 3) décrire les formes de l'IMPP et de l'IMPE à partir des pratiques déclarées par les enseignants et les parents, et les perceptions de ceux-ci sur leurs relations dans le cadre de la collaboration école-famille. L'ensemble des résultats obtenus précise les formes de l'IMPP et de l'IMPE, les facteurs du SSE de la famille à considérer afin d'améliorer la relation école-famille, dans l'optique de soutenir la réussite scolaire des élèves du primaire.

7.1.1. Enjeux épistémologiques : l'écart entre la définition des concepts et les outils de mesure.

La mise en relation des méta-analyses a permis de relever la diversité des définitions de l'IMPP et du SSE de la famille, et en même temps la diversité des outils utilisés pour mesurer la réussite scolaire. Ainsi, il faut retenir que pour la variable du SSE, les recherches mobilisent six composantes principales. Aux trois composantes traditionnelles les plus fréquemment utilisées (revenu, éducation, métier des parents), plusieurs recherches (Arnold et Doctoroff, 2003; Sirin, 2005; White, 1982) ajoutent le voisinage, le foyer et le droit aux programmes de repas subventionnés. Ainsi, le SSE est un construit multidimensionnel, et sa mesure avec différentes composantes donne des résultats de recherche différents. Comme Sirin (2005) le souligne, les chercheurs devraient porter une attention particulière à ce point, puisque la mesure de la variable SSE avec une seule composante (par exemple, seulement le revenu familial) a tendance à surestimer son impact, et que l'évaluation de cet impact diffère sensiblement selon la nature et le nombre de composantes mobilisées. Le même constat de prudence s'impose dans l'interprétation des résultats lorsque le SSE est mesuré avec une variable composite (mixte), c'est-à-dire calculée à partir de plusieurs variables : revenu, scolarité des parents, emploi du parent, etc. (Sirin, 2005).

Un autre constat à retenir de la synthèse de ces méta-analyses est que les mesures de la réussite scolaire ne sont pas uniformisées. Ainsi, les mesures les plus utilisées sont la moyenne générale cumulative, les évaluations de l'enseignant, la note de la classe, les résultats de tests basés sur le programme, toutes les composantes de la réussite académique combinées, etc. L'analyse relève que sur un corpus de littérature *a priori* homogène, il apparaît que les outils de mesure varient parfois sensiblement à travers le temps, comme chez Jeynes (2005/2015), et d'un chercheur à l'autre (Fan et Chen, 1999; Wilder, 2014). Il apparaît important d'établir un consensus sur les moyens de mesure de la réussite scolaire pour permettre la comparaison des conclusions des études.

En lien avec la définition de l'IMPP, il est à retenir que le construit ne trouve pas de consensus parmi les chercheurs (Boulanger et al., 2011 ; Larivée, 2011 ; Wilde, 2014), outre qu'il est complexe et que les formes de l'IMPP sont multiples. Nous retenons que les formes les plus utilisées pour définir le concept sont la communication parent-enfant au

sujet de l'école, la vérification et la supervision des devoirs, la participation et la présence parentale à des activités à l'école, les attentes et les aspirations en matière d'éducation, la lecture avec les enfants, la communication avec l'école et le style parental.

En dernier lieu, à propos du lien entre l'IMPP et la réussite scolaire, nous retenons qu'un grand consensus existe sur le fait que l'implication parentale, de manière générale, a un impact positif sur la réussite scolaire ; certains auteurs estiment même qu'il s'agit de la variable qui a le plus fort impact. Ceci est important afin de mieux sensibiliser les parents et les enseignants à la pertinence de cette collaboration. Plus précisément, c'est l'expression des attentes des parents qui, pour plusieurs auteurs, aurait l'impact le plus fort sur la réussite scolaire, surtout si elle s'accompagne de la marque de l'intérêt des parents pour la vie à l'école, si elle permet de préciser les raisons de ces attentes et si elle s'accompagne de l'explication de stratégies pour satisfaire ces attentes. Il est important de retenir aussi que l'aide aux devoirs semble la composante de l'implication parentale la moins efficace, quoiqu'un débat existe quant à l'aspect précis de l'aide aux devoirs qui peut avoir un impact : des nuances sont ainsi soulignées entre supervision, encadrement et aide active, avec des résultats contradictoires. De même, il ne se dégage pas de consensus clair concernant l'impact sur la réussite de l'implication des parents spécifiquement à l'école. Certains auteurs soulignent son rôle positif, d'autres estiment que le lien demeure faible, voire inexistant.

En somme, vu la diversité des définitions et des outils de mesure des variables mentionnées, il apparaît difficile de comparer l'ensemble des résultats des différentes études. Cette analyse conceptuelle a permis d'atteindre le premier objectif, soit de relever les différences dans la définition des concepts du SSE de la famille, de l'IMPP et des outils utilisés pour mesurer la réussite scolaire et les liens entre ces variables. En outre, cette analyse a permis de constater la pertinence de la présente recherche portant sur l'impact de l'implication parentale sur la réussite scolaire afin de, notamment, clarifier ces concepts.

7.1.2. Les faits saillants sur l'apport du microsysteme famille.

Les résultats de cette étude sont discutés en fonction du modèle systémique de Bronfenbrenner, qui permet de mieux situer l'apport de différents sous-systèmes qui

influencent, directement ou indirectement, les apprentissages de l'élève. Ce faisant, le rôle du parent et de l'enseignant, les activités des parents et des enseignants, ainsi que les relations personnelles entre parents et enseignants sont présentés à la lumière des résultats, afin de mieux cerner la complexité de la relation école-famille-communauté.

7.1.2.1 Le lien entre le SSE de la famille et la réussite scolaire.

Cette étude démontre que l'ensemble des variables du SSE de la famille, la scolarité des parents, le revenu familial, prédisent la variance pour près de 28% de la réussite en français, 20% en mathématiques et 15% en sciences. Ce résultat est principalement attribuable aux variables de la scolarité des parents. Plus spécifiquement, la variable de la scolarité de la mère est significative et prédit la réussite scolaire en sciences et en français, mais, résultat inédit, la scolarité du père joue un rôle plus grand pour la réussite en mathématiques. Ce résultat appuie notre hypothèse de départ qui stipule que la scolarité des parents constitue un facteur plus important que le revenu familial. De plus, il est à souligner qu'il est fondamental de considérer, dans les variables du SSE, le capital culturel des deux parents, et non pas seulement celui de la mère, tout comme d'autres chercheurs l'ont suggéré (Kim et Hill, 2015; Feyfant, 2011). La prédiction de la réussite en mathématiques, davantage associée à la scolarité du père, semble confirmer cette idée. Ce constat, issu de l'analyse quantitative est également confirmé au niveau qualitatif. Les pratiques déclarées par les parents nous confirment que le capital culturel du père est contributoire, autant que celui de la mère, dans la réussite scolaire de l'élève. Ainsi, l'analyse du discours des parents sur les formes de l'IMPP révèle que la majorité des parents affirment partager les tâches, en ce qui concerne l'aide aux devoirs ou d'autres activités à la maison et à l'école. De plus, les mères sont plus nombreuses à confirmer que pour les mathématiques, elles font davantage appel aux compétences de leur conjoint. Ceci peut constituer une piste de recherche pour mieux situer le travail des parents, la mère et le père, car la configuration actuelle de la famille ne cantonne plus le rôle des parents à des rôles stéréotypés, le travail aux hommes, l'éducation des enfants et l'entretien du foyer aux femmes : les tâches et responsabilités sont plus souvent partagées.

En somme, les composantes du SSE de la famille devraient être prises en considération pour les deux parents, puisque la société occidentale est perpétuellement en changement et

en réorganisation (Portelance, Borges et Pharand, 2011). Cela est également reflété sur le partage des tâches dans la famille. Autrement dit, le rôle de l'éducation de l'enfant est assumé de plus en plus par les deux parents, et cela est manifeste dans notre échantillon. D'ailleurs, Kim et Hill (2015) constatent que les mécanismes d'influence parentale ne sont pas genrés.

7.1.2.2 Les liens entre le SSE, l'IMPP et la réussite scolaire.

Au niveau des analyses quantitatives, les résultats de cette étude permettent de constater que l'ensemble des formes de l'IMPP prédit la réussite scolaire pour les trois matières : en français (13%), en mathématiques (15%) et en sciences (11%). Ce constat confirme partiellement notre hypothèse de départ qui postulait que c'est la communication école-famille qui prédit la réussite scolaire. Plus précisément, trois formes de l'IMPP prédisent la réussite scolaire : les compétences parentales, la communication É-F et les apprentissages à la maison.

Sentiment de compétence parentale.

Ainsi, cette étude permet de confirmer que le sentiment de compétence parentale se dégage comme un ressort important parmi les formes de l'IMPP puisqu'elle contribue à la réussite scolaire. Ces résultats vont dans le même sens que plusieurs études qui ont constaté l'importance de cette variable dans l'implication des parents et sur la réussite scolaire (Hoover-Dempsey et al., 2005; Tazouti et Jarlegan, 2010). Les résultats de la présente étude suggèrent que plus les parents se sentent compétents, plus ils ont le sentiment de pouvoir aider et soutenir leur enfant, plus ce dernier performe à l'école. De plus, le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé avec les apprentissages à la maison. Les résultats de l'analyse quantitative permettent de voir que la majorité des parents ont un sentiment de compétence. Cependant, l'analyse du discours des parents au niveau qualitatif permet de préciser ce résultat. En effet, les propos des parents sont assez nuancés et partagés, et ceci, malgré le fait que les parents sont issus d'un milieu socioéconomique assez homogène, soit plutôt de milieux aisés. Ainsi, une part des parents $n=15$ (35%) a un discours plus partagé, voire mitigé, à propos de leur sentiment de compétence. Ce constat est important à retenir, car le sentiment de compétence parentale est certes influencé,

comme le relève le discours de certains parents, par le capital culturel et scolaire du parent, mais en même temps, il se peut qu'il soit également influencé par le manque d'information sur les méthodes pédagogiques, ou sur les objectifs de l'apprentissage, ou sur les outils qui peuvent guider le travail du parent..

La communication É-F.

La communication É-F se dégage comme une forme de l'IMPP favorisée par les parents, et qui, en même temps, influence la réussite scolaire. Ces résultats corroborent les travaux d'autres auteurs (Castro et al., 2015; Larivée, 2011) qui soulignaient justement l'importance de la communication É-F. Dans la présente étude, cette forme de l'IMPP ressort aussi dans les pratiques déclarées par les parents. L'analyse qualitative permet de connaître les voies de communication utilisées par les parents, comme le courriel, l'agenda de l'élève et les rencontres. D'autres chercheurs (Kherroubi, 2008; Dumoulin, Thériault et Duval 2014) ont souligné que les communications entre l'école et les parents doivent être plus régulières, plus fréquentes et plus adaptées pour répondre aux besoins des parents. Ce constat ressort dans cette recherche, mais de plus, les parents soulignent le manque d'information au niveau pédagogique et le peu de contacts avec les enseignants.

De plus, en lien avec cette dimension, un autre sujet émerge dans le discours des parents : les discussions avec les enfants, pratiquées régulièrement selon la majorité des parents. Plusieurs auteurs (Danic, 2001; Deslandes et Lafortune, 2001; Grassick, 2000; Lamboy et Guillemont, 2014; Imbert, 2001) ont constaté que si les parents s'intéressent à l'enfant et discutent régulièrement avec lui, ceci a un impact sur le parcours scolaire de leur enfant et sur l'implication des parents à l'école. L'analyse du discours des parents expose notamment quatre sujets principaux qui structurent la communication parent-enfant. Ainsi, ces sujets gravitent autour de la journée à l'école $n=26$ (57,8%), de la culture générale $n=25$ (55,6%), des relations sociales (relations avec ses pairs, avec l'enseignant ou le personnel de l'école) $n=21$ (46,7%) et des projets à venir $n=12$ (26,7%), d'après le discours des parents. Ce faisant, le parent cherche à mieux connaître le cheminement et le quotidien de son enfant à l'école, et donc, à mieux connaître la relation entre l'enseignant et son enfant. Ceci montre une autre facette de l'implication du parent auprès de son enfant qu'il faut considérer comme une forme de son implication. Ce constat est important, car ces discussions entre

parents et enfants peuvent permettre aux parents de mieux connaître le contexte de vie à l'école et de manifester un intérêt envers l'enfant et son cheminement scolaire.

Les apprentissages à la maison.

La troisième forme de l'IMPP qui est associée à la réussite scolaire dans la présente étude, soit les apprentissages à la maison, est largement pratiquée par les parents. Ce constat est en adéquation avec d'autres études (Castro et al., 2015; Deslandes et Bertrand 2004 ; Larivée, 2011). De plus, cette forme a un impact sur la réussite scolaire, car la variable est corrélée significativement, mais négativement avec les résultats dans les trois matières. L'hypothèse avancée est que les parents s'impliquent davantage dans les apprentissages à la maison lorsque l'enfant présente des difficultés scolaires. Il est possible, également, comme le soulignent Humbeeck et al., (2006), ainsi que Terrail (1997), que les apprentissages à la maison déclenchent des tensions entre les parents et les enfants. Ce constat s'inscrit dans le débat épineux sur l'aide aux devoirs. Ce résultat corrobore le constat issu du premier article selon lequel cette forme d'implication parentale affiche des résultats contradictoires (Castro et al., 2015; Fan et Chen, 1999; Hill et Tyson, 2009; Jeynes, 2005; Wilder, 2014). En effet, un problème majeur consiste en la définition de cette dimension. Est-ce que la tâche du parent est de superviser les devoirs ou de faire de l'aide aux devoirs ? L'analyse qualitative permet de constater qu'il existe deux façons de procéder, selon le discours des parents. Une catégorie de parents met l'accent sur l'autonomie de l'enfant en valorisant celle-ci pour que l'enfant trouve des solutions par lui-même. Dans ce cas, il semble que certains parents considèrent les devoirs à la maison comme un moment agréable entre le parent et l'enfant, pendant lequel ils partagent et échangent sur le sujet. Ceci permet de souligner que l'aide aux devoirs ne constitue pas forcément un moment tendu, de friction entre parents et enfant. Cependant, une autre catégorie de parents accompagne l'enfant à travers toutes les étapes, le travail n'étant plus de la simple supervision, mais se rapproche de la révision en détail des leçons vues à l'école, comme s'il s'agissait de reprendre le contenu enseigné. Dans ce cas, la quantité, la durée des devoirs, le type de devoirs et la qualité constitueront un autre type de difficulté qui peut générer des frictions entre le parent et l'enfant. En somme, les parents investissent dans les apprentissages à la maison, mais il est important de retenir

qu'il y a un malentendu dans la compréhension des apprentissages à la maison qui nécessite d'être éclairé.

Le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté

Par ailleurs, concernant les autres formes de l'IMPP, le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté, les analyses ne permettent pas de dégager de lien direct avec la réussite scolaire, non plus que ces formes semblent privilégiées par les parents. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteurs qui n'ont pas observé d'impact de ces formes d'implication parentale sur la réussite scolaire (Castro et al., 2015; Jeynes, 2005; Wilder, 2014). Cependant, l'analyse qualitative permet d'éclairer un peu plus ces formes de l'IMPP. Ainsi, la participation des parents dans la classe ou à l'école est peu présente. Toutefois, ces résultats permettent de constater que les parents participent plutôt comme accompagnateurs dans les sorties scolaires, ce qui peut constituer une forme possible de bénévolat, puisque les sollicitations des enseignants vont principalement dans ce sens. De même, il est à retenir que les parents ne participent pas aux activités du conseil d'établissement (CÉ) pour des raisons différentes : manque de temps, horaires non compatibles avec ceux des réunions du CÉ, nombre de places limité. Les parents qui ont siégé au CÉ évoquent leur intérêt réel de participer, mais suite à leur expérience, ils rapportent qu'ils ont le sentiment que leur implication au CÉ ne sert à rien. Cela est aussi souligné par les autres parents, même s'ils n'ont pas siégé au CÉ. Pourtant, cette catégorie de parents évoque leur intérêt réel de participer pour mieux connaître le milieu de vie de leurs enfants, pour savoir comment fonctionne l'école et fréquenter les enseignants, pour se rapprocher de l'école. Bien entendu, il faut retenir que le manque de temps est présent, mais fondamentalement, les parents se questionnent sur l'utilité de leur implication au CÉ, compte tenu du rôle et du fonctionnement de cet organisme. Les discours des acteurs, parents et enseignants, soulignent que solliciter la participation des parents au CÉ relève de la direction. En conséquence, une piste à explorer est la manière de procéder, la façon de solliciter les parents et le rôle que la direction de l'école est prête à accorder aux parents dans le cadre de leur participation.

7.1.3 Faits saillants sur l'apport du microsysteme école.

Les résultats dévoilent que l'ensemble des formes de l'IMPE influence la réussite scolaire, quoique marginalement, l'explication de la variance de la réussite dans les trois matières (français 4%, mathématiques 4% et sciences 2%) demeurant limitée. Les données issues des analyses multiniveaux ne permettent pas de distinguer spécifiquement les variables significatives de l'IMPE. Les analyses descriptives peuvent malgré tout donner quelques pistes en ce qui concerne les formes de l'IMPE qui sont concrètement privilégiées par les enseignants. Ainsi, les données permettent de voir que les enseignants favorisent davantage la communication É-F et le partage d'information pour les apprentissages à la maison, qui consiste à outiller les parents pour mieux aider les enfants à la maison. En effet, l'analyse qualitative du discours des enseignants souligne que ces derniers, tout comme les parents, investissent dans les apprentissages à la maison, la communication et partiellement dans le bénévolat.

Ainsi, les enseignants sollicitent principalement les parents pour superviser les devoirs/les projets, pour signer les documents et pour faire la lecture. Un constat à retenir au sujet de l'agenda de l'élève : il est considéré comme l'outil principal pour guider les parents dans les apprentissages à la maison. De plus, les enseignants déclarent que des outils avec des explications sont fournis aux parents, ou que des explications leurs sont présentées lors de la première rencontre de l'année scolaire. Les enseignants estiment donc qu'ils s'impliquent dans la relation avec les parents en apportant des informations supplémentaires pour soutenir ces derniers dans les apprentissages à la maison. En ce qui concerne la communication école-famille, les enseignants déclarent les mêmes voies de communication que les parents. Par rapport au bénévolat, les enseignants n'incitent pas vraiment les parents à participer, mais quand il y a une invitation, celle-ci concerne des accompagnements pour les sorties scolaires.

Les enseignants déclarent faire des efforts pour solliciter la collaboration avec des organismes communautaires du quartier de l'école. Ainsi, les enseignants sollicitent la collaboration avec les bibliothèques, les centres jeunesse, les services de CLSC ou encore d'autres ressources communautaires (maison de retraite, centre de jardinage, etc.). Cependant, l'objectif ne semble pas de développer une relation avec la communauté, mais

de répondre aux besoins professionnels des enseignants notamment à poursuivre les composante de la compétence neuf.

7.1.4 Faits saillants sur l'apport du mésosystème.

L'ensemble des variables de l'IMPP et de l'IMPE augmente l'explication de la variance de la réussite dans les trois matières (français 30%, mathématiques 25% et sciences 18%). Plus spécifiquement, les variables significatives, pour les formes de l'IMPP, sont la communication É-F, les apprentissages à la maison et les compétences parentales. De plus, pour les formes de l'IMPE, la variable significative est le rôle de l'enseignant.

Cependant, les données sont surprenantes en ce qui concerne les liens entourant les formes de l'IMPP et de l'IMPE. Les résultats permettent de voir des liens entre les formes de l'IMPE (la communication de la part de l'enseignant et les actions menées par l'enseignant pour guider les parents dans les apprentissages à la maison) et les formes de l'IMPP (le rôle du parent et le sentiment de compétence parentale). La corrélation est significative, mais négative, entre la communication de l'enseignant et le rôle du parent, et le sentiment de compétence du parent. Ainsi, les moyens mis en œuvre par l'enseignant pour guider les parents à la maison sont corrélés de manière significative, mais négativement, avec le rôle du parent. Selon ces résultats, l'enseignant s'impliquerait davantage lorsqu'il estime que le parent s'implique moins; lorsqu'il a le sentiment que le parent ne suit pas adéquatement la scolarité de l'enfant, il multipliera les consignes et les communications destinées aux parents. Ces résultats apportent un éclairage nouveau aux conclusions de Christenson et Sheridan (2001), Deslandes (2004) et Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010), selon qui l'enseignant doit adopter un rôle moteur dans la relation. De même, l'analyse du discours des parents souligne que les moyens mis en place par l'enseignant ne sont pas suffisants pour pouvoir guider les parents dans les apprentissages à la maison. Ce constat nous apprend plus sur les besoins effectifs des parents pour soutenir l'enfant. De même, les parents évoquent des raisons externes à leur capital scolaire et culturel qui peuvent influencer leur sentiment de compétence parentale, comme les changements de programme, le manque d'informations pédagogiques, la rareté des outils de repères. Ainsi, ces résultats au niveau qualitatif précisent le lien négatif entre ces variables au niveau quantitatif. Il est important de souligner la cohérence des résultats quantitatifs et qualitatifs soulignant le rôle

de l'enseignant dans l'implication des parents. Ce qu'il faut retenir de ces résultats, c'est le rôle de l'enseignant à travers les moyens de communication et des outils mis à la disposition des parents, qui apparaît comme un levier important dans la relation É-F : les parents ont besoin d'être soutenus de façon régulière et cohérente, et non pas seulement en fonction des problèmes éventuels que peut présenter l'élève.

En somme, au niveau du mésosystème, les formes de communication de la part de l'enseignant et les outils et moyens mis en oeuvre par l'enseignant pour soutenir le parent dans les apprentissages à la maison sont cruciaux, non seulement dans la réussite de l'élève, mais aussi dans la construction des relations avec les parents. De plus, les formes de l'IMPP, la communication É-F, les apprentissages à la maison et le sentiment de compétence parentale, ont une importance capitale dans la réussite de l'élève, de même que dans la relation avec l'enseignant.

7.1.5 Faits saillants sur l'apport du macrosystème.

Les attentes des acteurs : élève au centre de la relation

Dans leurs attentes réciproques, il faut retenir que les acteurs partagent le besoin de communiquer régulièrement. De plus, les parents et les enseignants partagent l'opinion que l'école doit être une expérience agréable pour l'enfant. Même si les parents sont plus nombreux à nourrir cette attente, force est de constater que l'école est considérée avant tout comme un milieu de vie dont la mission n'est pas seulement l'instruction, mais aussi la socialisation.

Par ailleurs, l'analyse permet de mettre en évidence les attentes spécifiques des acteurs et leurs différences. En effet, les parents et les enseignants nourrissent deux types d'attentes : des attentes centrées sur la relation parent-enseignant, et sur la relation de chacun avec l'enfant. Ainsi, les parents précisent qu'ils attendent la confiance des enseignants envers eux, et que l'enseignant suive le programme. Cependant, l'enseignant attend plutôt la participation des parents aux rencontres, le soutien en faveur de l'enseignant et un travail d'équipe. Ainsi, il apparaît que l'enseignant nourrit des attentes plus spécifiques à l'égard du parent, portant sur des points précis de leur relation. Concernant les attentes dans la

relation enseignant–enfant, les parents attendent de l’aide, du soutien affectif et pédagogique, un appui à la motivation et de la justice de la part de l’enseignant envers l’enfant. Tazouti (2005) avait déjà catégorisé les attentes des parents en attente cognitive et en attente de socialisation. Les résultats de la présente recherche démontrent que les attentes des parents sont encore plus étendues, en visant l’épanouissement de l’enfant. À titre d’exemple les parents formulent des attentes sur la capacité de l’enseignant à se montrer affectueux envers l’élève (31,1%) de même que sur la capacité de l’enseignant à contribuer à l’épanouissement de l’élève à l’école (48,9%). Concernant la relation parent-enfant, l’enseignant attend plutôt une supervision et un soutien réguliers de l’enfant par le parent.

Ainsi, les attentes de l’enseignant relèvent largement de l’opérationnel : le parent doit relayer l’enseignant dans la supervision de l’enfant à la maison ; il doit soutenir le travail de l’enseignant. Les parents affichent des attentes qui relèvent davantage de la relation interpersonnelle : faire confiance aux parents ; faire preuve d’affection envers l’enfant, renforcer son goût pour l’école.

Les résultats démontrent que les motivations de l’implication des parents et des enseignants ont le même dénominateur : la réussite de l’élève, mais aussi la motivation chez l’élève et la valorisation de l’école à ses yeux. Cependant, au-delà de ces convergences, les motivations des parents et des enseignantes ont des racines différentes. Les parents s’impliquent notamment parce qu’ils considèrent que cette implication peut contribuer au développement global de l’enfant, à l’épanouissement, au développement de son goût pour l’école, et peut leur permettre de passer du temps avec leur enfant. Les enseignants s’impliquent parce que cela permet d’aider les élèves, mais ils réalisent également que cela ne suffit pas forcément et qu’ils peuvent avoir besoin du soutien des parents, particulièrement pour répondre aux difficultés éventuelles de l’élève. Ceci dit, les enseignants se concentrent davantage sur les aspects de la réussite, et moins sur les enjeux liés à l’épanouissement de l’enfant, alors que le discours des parents laisse entendre que leur implication est motivée pour des raisons qui vont au-delà de la seule réussite académique de l’élève.

La perception des acteurs sur les forces et les difficultés de la relation

La perception des acteurs sur leur relation fait ressortir que la relation est complexe et contextuelle, comme les constatent d'autres études (Asdih, 2012; Beauregard, 2006; Bouchard et al., 2000; Dabrusky, 2007; Lahire, 1995), tout en présentant un portrait marqué par des opinions convergentes et divergentes. Ainsi, les parents, comme les enseignants, déclarent que le climat est favorable à la collaboration et que l'école met en place des activités pour favoriser la collaboration entre l'école et la famille. De plus, les activités sociales ou informelles (fête de Noël, spectacle de fin d'année, etc.) sont des activités plus fréquentées par les parents que les activités formelles (ateliers de formation pour les parents, conférences, etc.). Selon les parents, ce sont ces types d'activités informelles qui leur permettent de tisser plus de liens avec le personnel de l'école, et les parents les trouvent importantes pour développer le sentiment d'appartenance. Cependant, les enseignants souhaiteraient davantage la participation des parents dans des activités formelles, la première rencontre de l'année, ou des conférences sur des sujets liés aux apprentissages et au comportement de l'enfant, comme le TDAH, etc.

Des parents et des enseignants déclarent avoir une « bonne relation », même s'ils sont peu nombreux. Ceux qui le mentionnent ne précisent pas pourquoi la relation est bonne, mais nous avons constaté un parallélisme entre la « bonne relation » et l'absence de problématique chez l'enfant, notamment pour les parents. Cela souligne que les tensions apparaissent davantage quand l'élève présente des difficultés en apprentissage et en comportement.

Une autre convergence émerge du discours recueilli. Les acteurs, parents et enseignants, s'entendent sur le fait que la relation peut être difficile entre eux, que l'enseignant accorde moins de confiance au parent et qu'il se crée une distance entre l'école et la famille. Seuls les parents précisent que l'école n'est pas ouverte au parent. Par ailleurs, les enseignants ont la perception qu'une partie des parents considère l'école comme un passage obligé ou en termes de service à la clientèle, comme si l'école était considérée comme un prestataire de services parmi tant d'autres, et donc peu valorisée. Pourtant, à la lumière du discours des parents, la majorité valorise l'école et leurs actions sont dirigées en ce sens : il y a un décalage entre la perception des enseignants et des parents. Ceci permet de penser que

chaque relation parent-enseignant dépend des personnes, est influencée par les caractéristiques de chacun, et il est crucial de ne pas céder aux généralisations. Dans la pratique, ceci appelle un travail de co-construction entre les parents et les enseignants. Il est crucial que les acteurs construisent des moyens et trouvent des solutions pour combler leurs besoins respectifs.

Par ailleurs, il faut retenir que les difficultés soulignées par les acteurs, les parents et les enseignants, gravitent autour du manque de temps, de la présence de parents contrôlants et exigeants, de la crainte des enseignants d'être jugés par les parents. Par contre, des différences apparaissent dans les diagnostics posés sur ces difficultés. Ainsi, les parents soulignent le manque de communication, surtout la fréquence de ces communications, le manque d'informations au niveau pédagogique. Or, dans le discours des enseignants ne semblait pas émerger le manque de communication, encore moins le manque d'informations au niveau de la pédagogie. Ceci souligne la nécessité de partager avec les parents, au moins de les informer davantage sur les méthodes et les objectifs d'apprentissage de l'élève.

Enfin, les enseignants soulignent que les parents conservent une impression négative de l'école. Dans notre échantillon, ce discours est davantage tenu par des enseignants qui travaillent dans des écoles de milieux défavorisés. Cependant, des parents issus de ces milieux affirment valoriser l'école. Ceci dit, faute d'un échantillon représentatif du milieu défavorisé, il est difficile d'émettre des hypothèses et d'avancer des conclusions plus précises.

Quelles pratiques favorisent les acteurs dans une relation idéale ?

Les acteurs suggèrent des pistes intéressantes pour bonifier leur relation : améliorer la communication, partager des objectifs communs, développer une compréhension réciproque, avoir confiance l'un envers l'autre et faire preuve d'une ouverture réciproque constituent des éléments importants dans la construction d'une relation sous le signe de la collaboration.

La communication continue constitue, pour les acteurs, la clé d'une relation idéale entre eux, mais les parents soulignent davantage que les enseignants le besoin de communication. Cette réflexion est cohérente avec les recommandations d'autres chercheurs (Kherroubi, 2008; Dumoulin et al., 2014) qui mettent l'accent sur la fréquence et la régularité de la communication entre la famille et l'école. Les parents souhaitent que l'enseignant communique régulièrement à propos des apprentissages et des comportements de l'enfant. De plus, les parents désirent être informés dès que les problèmes se manifestent. Les parents souhaitent être davantage impliqués à l'école, tout comme les enseignants, même si ces derniers sont moins nombreux à penser ainsi. De plus, les parents affirment que les enseignants et les parents devraient collaborer davantage. Or, ce désir semble être peu partagé par les enseignants.

En outre, il faut souligner d'autres caractéristiques de la relation, plus contextuelles et interpersonnelles, considérées comme nécessaires par les acteurs pour la construction d'une relation bénéfique. Ainsi, établir la confiance réciproque, une compréhension et une ouverture réciproque sont soulignées par les acteurs comme des caractéristiques cruciales que doit comporter leur relation. Cependant, les parents sont centrés sur ces caractéristiques, mais aussi sur le respect réciproque, qui n'est pas présent dans le discours des enseignants. Quelques parents soulignent également que la relation dépend beaucoup de l'enseignant, ce qui, en creux, implique qu'elle dépend aussi des parents. D'ailleurs, la relation est avant tout humaine et nécessite un travail de collaboration entre les parents et les enseignants.

A travers l'ensemble de ces constats et de ces réflexions, il apparaît que le deuxième objectif qui consistait à étudier le lien entre le SSE de la famille, l'IMPP, l'IMPE et la réussite scolaire, a été atteint, ainsi que le troisième objectif, qui consistait à cerner les divergences et convergences dans les formes de l'IMPP et de l'IMPE et les perceptions des acteurs.

7.2 Les limites de la recherche

La présente recherche impliquant un devis méthodologique qualitatif et quantitatif, auprès de 46 enseignants et de 239 élèves du primaire et leurs parents, révèle une pertinence à la

fois scientifique, sociale et pratique. Ce faisant, même si elle apporte une contribution intéressante dans la compréhension de la relation école-famille et de son impact sur la réussite scolaire, cette étude comporte aussi certaines limites.

L'opérationnalisation du protocole de recherche présente des facettes qui appellent à une certaine prudence dans l'interprétation des résultats de recherche. Tout d'abord, l'échantillon des enseignants n'en compte que 46 : la taille de cet échantillon n'atteint pas le seuil de représentativité statistique. Cette étude étant exploratoire, d'autres recherches sont nécessaires pour confirmer les résultats sur les formes de l'IMPE, en utilisant des échantillons plus conséquents pour les enseignants. De plus, il aurait été statistiquement plus représentatif que l'enseignant réponde au questionnaire pour chaque élève/parent de sa classe, mais il paraît difficile d'obtenir un tel degré d'implication de la part des enseignants dans l'administration des questionnaires. Dans l'analyse qualitative, seuls 14 enseignants ont participé à l'étude et il n'était pas toujours possible d'associer les parents à un enseignant spécifique, ce qui limite les possibilités d'analyse fine des convergences et divergences des représentations et des discours.

De même, la composition de l'échantillon des parents présente un profil particulier. Bien que les milieux socioéconomiques des écoles [IMSE] soient assez diversifiés, la plupart des enfants de la présente étude proviennent d'une famille où le parent détient un diplôme de niveau collégial ou universitaire, et où le revenu annuel brut est de 100 000 \$ et plus. L'homogénéité des milieux socioéconomiques familiaux peut limiter la mesure de l'effet des caractéristiques du SSE de la famille sur les formes de l'IMPP et la réussite scolaire. Ainsi, il est difficile d'examiner clairement quel est l'apport de chacune des variables du SSE, notamment le revenu familial, sur les formes de l'IMPP.

La mesure des variables de la prise de décision et de la collaboration avec la communauté dans l'étude de l'IMPP doit également être considérée avec prudence. En effet, ces deux dimensions sont mesurées à partir d'un nombre limité d'items, ce qui ne permet pas de prendre pleinement le pouls des parents sur ces formes de l'implication parentale. De même, au niveau de la recherche qualitative, il aurait été utile d'observer des réunions parents-enseignants pour pouvoir documenter in vivo la relation entre les acteurs. Des recherches complémentaires, mobilisant un plus grand nombre d'éléments d'analyse,

rencontres parents-enseignants et entrevues avec les directions des écoles, permettraient sans doute d'offrir un portrait plus complet.

7.3 Retombées pratiques – Milieux de la recherche et de la pratique

Les retombées des résultats de cette recherche sont nombreuses, tant pour le milieu de la recherche que de la pratique. D'abord au niveau conceptuel, la recherche souligne la nécessité de dégager un consensus sur les définitions des concepts de l'IMPP et du SSE de la famille. Les résultats de la présente étude ont démontré que les définitions des concepts de l'IMPP et du SSE de la famille ne font pas consensus parmi les chercheurs, à part le fait que ces concepts sont multidimensionnels. De même, les outils de mesure utilisés sont nombreux, de fait, les résultats qui se dégagent des recherches sont différents, parfois même contradictoires. Il serait donc utile d'entamer des recherches complémentaires pour mieux cerner ces concepts.

Les résultats de cette recherche ont également permis de souligner que la scolarité des parents a davantage d'impact sur l'IMPP que le revenu des parents. Plusieurs auteurs (Kim et Hill, 2015; Feyfant, 2011) soulignent que le capital culturel des deux parents est un facteur important dans la réussite scolaire des enfants. De plus, les changements que la société occidentale traverse aujourd'hui, nécessitent que la recherche s'adapte et prenne en considération ces changements : notamment le fait que la division des tâches au sein du foyer a changé, et que ce ne sont plus uniquement les mères qui s'occupent de l'éducation des enfants (Portelance et al., 2011). De fait, cette recherche souligne qu'il serait pertinent de rééquilibrer la mesure du SSE de la famille en tenant compte de la scolarité, du revenu et du type d'emploi pour les deux parents. Au plan de la pratique, une meilleure connaissance du capital culturel des parents pourrait aider les enseignants, afin de mieux cerner la dynamique des parents et pouvoir construire des relations constructives.

Améliorer et adapter l'instrument de mesure de l'IMPP constitue une autre piste, afin de mieux cerner et favoriser l'implication des parents dans la scolarisation de leurs enfants. Cette recherche a permis de valider un instrument de mesure de l'implication parentale dans le suivi scolaire auprès de parents d'élèves du primaire. D'ailleurs, l'instrument utilisé a permis de constater des résultats sur l'ensemble des dimensions de l'IMPP, sauf sur la

collaboration avec la communauté. Ainsi, il est important de continuer à améliorer ou tester cet instrument, surtout l'échelle qui mesure la collaboration avec la communauté, car le caractère significatif de cette dimension n'a pas pu être mis en évidence dans cette étude. Comme piste future, il serait intéressant de mieux cerner cette dimension de l'IMPP, au niveau conceptuel et opérationnel, pour permettre de voir l'impact de cette dimension dans la réussite scolaire, le cas échéant, dans le contexte de l'école québécoise.

Les résultats des analyses ont démontré que les formes de l'IMPP privilégiées par les parents sont le sentiment de compétence parentale et le rôle du parent, les apprentissages à la maison et la communication É-F. Plusieurs études (Deslandes, 2004; Hoover - Dempsey et al., 2005 ; Tazouti et Jarlegan, 2010;) ont constaté l'impact du sentiment de compétence personnelle des parents, en lien avec l'IMPP et la réussite scolaire. Comme piste future, il serait pertinent de se questionner sur les facteurs qui peuvent influencer le sentiment de compétence parentale, puisque cette variable semble être influencée, non seulement par les caractéristiques individuelles des parents (scolarité, expérience personnelle, etc.), mais aussi par des informations au niveau pédagogique (objectif de l'apprentissage, méthode pédagogique, degré d'avancement de l'enfant dans sa scolarité, etc.). Il s'avère crucial d'explorer ces facteurs, car la variable du sentiment d'efficacité personnelle se dégage comme très importante en lien avec l'IMPP, notamment en lien avec les apprentissages à la maison. Au niveau de la pratique, le constat que le sentiment de l'efficacité parentale varie selon les cycles d'enseignement de l'enfant, permettrait de conscientiser l'enseignant sur les besoins des parents, afin de mieux s'impliquer auprès de leurs enfants. Ce constat est important pour les parents, afin de les appuyer dans leur compréhension à chaque étape de scolarisation de leurs enfants. Les parents pourraient s'informer auprès du personnel enseignant sur les objectifs d'apprentissages, sur les méthodes pédagogiques, sur les difficultés possibles que leurs enfants peuvent rencontrer à l'école et même de suivre des formations pour améliorer leurs compétences parentales. Ce faisant, les parents seront mieux outillés pour soutenir la réussite scolaire à la maison et à l'école.

Dans l'éventail des recherches sur l'impact de l'IMPP sur la réussite scolaire, la communication école-famille se dégage comme une forme importante de l'IMPP. Ce constat est confirmé par les analyses qualitative et quantitative dans la présente étude. De

nombreux chercheurs (Bakker, 2007; Epstein et Sanders, 2000; Fan, Williams et Wolters, 2013; Lalluvin, 2010 ; Reynolds, 1992) constatent que la communication entre les parents et l'école se produit davantage lorsque l'élève rencontre des problèmes d'apprentissage ou de comportement; la communication dépend donc davantage des caractéristiques de l'élève, ce que confirme la présente étude. Ainsi, il serait pertinent d'examiner davantage la communication É-F et son impact sur la réussite de l'élève. Sur le plan pratique, comme piste future, il est ainsi proposé de miser sur la qualité et la fréquence des moyens de communication entre les parents et les enseignants, comme le courriel, l'agenda de l'élève et les rencontres. En effet, adapter les moyens de communication et la fréquence aux besoins de l'élève et des parents permettrait de tisser des relations collaboratrices entre les parents et les enseignants. De plus, cela permettrait de conscientiser les partenaires, parents et enseignants, sur leurs besoins d'échanger plus d'informations, afin d'améliorer la qualité des interactions entre eux.

Dans la même dimension de la communication, il serait pertinent de considérer que la communication É-F inclut aussi l'enfant comme un acteur important de cette communication. Les résultats de la présente étude recherche ont permis de dégager, non seulement les sujets principaux de communication parent-enfant, mais aussi les raisons pour lesquelles le parent développe cette composante de la dimension communication É-F: s'intéresser à la vie et au cheminement scolaire de son l'enfant, mieux connaître la relation enseignant-enfant, s'informer sur la relation de son enfant avec ses pairs, etc. Plusieurs études (Deslandes et Lafortune, 2001; Deblois et al., 2008; Lamboy et Guillemont, 2014; Imbert, 2001) ont constaté l'importance de la communication parent-enfant : d'une part, pour l'enfant (une meilleure estime de soi, de plus grandes compétences sociales, de meilleurs résultats scolaires) et, d'autre part, pour le parent (d'augmenter son sentiment d'efficacité parentale, de donner lieu à davantage d'affects positifs dans la relation parent-enfant). Ces résultats pourraient être intégrés dans la pratique de l'enseignant, afin de sensibiliser les parents sur l'importance de la communication parent-enfant.

La dimension de l'IMPP des apprentissages à la maison a déjà été soulignée comme une variable importante par plusieurs études (Deslandes et Bertrand, 2004; Larivée, 2011). Les résultats de cette étude constatent également un impact positif de cette dimension sur la

réussite. Or, cette dimension demeure aussi la plus mitigée, car plusieurs travaux (Castro et al., 2015 ; Fan et Chen, 1999; Hill et Tyson, 2009; Jeynes, 2005; Wilder, 2014) présentent des résultats contradictoires. Depuis longtemps, un débat épineux anime le milieu de recherche sur la pertinence des devoirs à la maison. Cependant, les parents ne se posent pas la question de la pertinence des devoirs, mais s'interrogent plutôt sur la forme de ceux-ci : les résultats de la présente étude révèlent que la compréhension des parents varie entre superviser les devoirs et faire les devoirs avec l'enfant. Les travaux futurs pourraient approfondir le sens que parents et enseignants attribuent aux apprentissages à la maison, afin d'avoir des balises qui puissent guider leur travail. Si l'implication parentale attire largement l'attention du milieu de la recherche, il n'en est pas de même pour l'implication de l'enseignant. Cette recherche a permis de mesurer l'implication de l'enseignant, mais l'instrument de mesure nécessiterait d'être validé auprès d'un échantillon plus conséquent. Ceci constituerait une piste prometteuse pour mieux cerner les formes de l'implication de l'enseignant, afin de guider le personnel enseignant dans leur démarche pour favoriser la collaboration avec les parents.

Pour développer une réelle collaboration entre l'enseignant et les parents, il importe que l'enseignant soit, dès le début de son exercice professionnel, conscient de l'importance des formes d'implication des parents. De fait, la formation des enseignants devrait introduire, dès la formation initiale, des modules soulignant la pertinence de la collaboration avec les familles (Changkakoti et Akkari, 2008; Larivée, 2008). Cependant, repenser la formation initiale n'est pas le seul moyen pour sensibiliser les enseignants sur l'importance de la collaboration école-famille et sur ses avantages, tant sur la réussite de l'élève que dans la construction d'une relation collaborative (Larivée et Garnier, 2014). Une piste prometteuse est de miser sur le développement professionnel des enseignants, qui est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent à améliorer leur pratique (Uwamariya et Mukamurera, 2005) et en même temps un facteur important pour soutenir la réussite (Hamel, Laferrière, Turcotte et Allaire, 2013). Ainsi, il est essentiel de miser également sur la formation continue des enseignants, comme le soulignent Hamel, Turcotte et Laferrière (2013), car ce type de formation constitue un élément indispensable à la mise en place de nouvelles pratiques dans les écoles. Une piste intéressante pour l'enseignant lors des formations continues pourrait consister à sensibiliser les enseignants

sur les attentes, sur les raisons qui motivent les parents à s'impliquer, sur les savoir-faire des parents et comment ces connaissances peuvent être bénéfiques, afin de mieux outiller les enseignants dans la relation avec les parents.

Sur le plan de la pratique, le dispositif de rencontres parent-enseignant pourrait être revu, pour permettre aux acteurs d'échanger sur leurs attentes, sur les raisons de leur implication et sur les objectifs d'apprentissage. Il est ainsi possible que les éléments suivants soient intégrés lors des rencontres parents-enseignant, afin de construire des conditions favorables à la communication entre les partenaires :

- 1) Présenter aux parents les objectifs des apprentissages pour l'année scolaire.
- 2) Présenter aux parents les attentes de l'enseignant.
- 3) Expliquer les objectifs des apprentissages à la maison et cerner l'importance de cette tâche dans la relation parent-enfant. De même, situer le rôle que le parent doit jouer pour que l'élève gagne en autonomie.
- 4) Donner au parent la possibilité d'exprimer ses attentes vis-à-vis de l'enseignant, lors de cette réunion. Ceci peut être sous forme d'un court questionnaire rempli par le parent lors de la réunion.
- 5) Cette rencontre peut être aussi un moment de faire part au parent que leur rôle est bénéfique pour l'élève et l'enseignant, et ceci tant dans le contexte de la famille que de l'école. Ce faisant, l'enseignant montre de l'ouverture et de la confiance vis-à-vis du parent.

Ces éléments pourraient permettre d'améliorer la relation école-famille, pour que la collaboration ne soit pas seulement un souhait, mais puisse aussi se concrétiser sur le terrain. Dans le même ordre d'idée, en lien avec la communication É-F, il est possible de miser aussi sur des compte-rendu (hebdomadaires ou mensuels) sur les apprentissages et les comportements de l'élève, de la part de l'enseignant. Ceci permettra d'augmenter la fréquence de communication entre le parent et l'enseignant, en apaisant la perception des parents relative au manque de communication É-F, ce que les résultats de cette étude ont

souligné. De plus, des outils explicatifs sur les notions et sur les compétences à acquérir peuvent être mis à la disposition du parent dès le début de l'année. Ceci peut permettre au parent de mieux aider son enfant et faire que le travail à la maison soit un travail d'équipe parent-enseignant.

De plus, il serait important de revoir le contenu de l'agenda de l'élève puisque, selon le discours des acteurs, il remplit deux fonctions : communication et guide pour les parents dans les apprentissages à la maison. Cette outil pourrait favoriser la communication bidirectionnelle entre l'école et la famille, comme le préconisent plusieurs auteurs (Dumoulin et al., 2013; Karsenti et al., 2002). Il serait pertinent d'inclure des informations pédagogiques, non seulement concernant ce qui doit être fait à la maison, mais aussi sur ce qui est à travailler en classe. Cela permettra au parent d'être plus à jour sur les apprentissages de son enfant et de mieux organiser son intervention auprès de celui-ci.

Enfin, il est important que les pistes de recherche soient identifiées, à partir d'un travail de collaboration entre les parents, les enseignants et les chercheurs. Autrement dit, une approche collaborative serait à privilégier pour pouvoir co-construire un dispositif de rencontre, qui rejoigne les préoccupations de tous les acteurs impliqués dans la relation école-famille. Il est prometteur de miser sur l'approche collaborative, puisque cette approche conduit la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné, Bednarz, Lebuis, Poirier et Couture, 2001). De plus, la recherche collaborative ayant une double finalité de recherche et de formation, elle permet de rejoindre l'intérêt spécifique des praticiens et des chercheurs et favorise ainsi un rapprochement entre chercheurs et praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005). La recherche école-famille étant un sujet complexe, il est important que la construction de l'objet de recherche se réalise en prenant en considération la compréhension qu'a le praticien (enseignant) des situations de pratique (Desgagné, 1997), de même que la compréhension du parent.

Conclusion générale

Cette thèse poursuivait l'objectif général d'examiner, d'une part, le lien entre les conditions socioéconomiques de la famille, les formes d'implication parentale et la réussite scolaire des élèves au primaire, et d'autre part, l'impact de l'implication parentale et de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire. Trois objectifs spécifiques sous-tendaient chacun des articles inclus dans ce projet doctoral.

Le premier objectif consistait à examiner, de manière théorique, le lien entre les formes de l'implication des parents, le statut socioéconomique de la famille et la réussite scolaire. Le premier article (chapitre 4) a ainsi proposé un méta synthèse sur le lien entre le SSE de la famille, l'implication parentale et la réussite scolaire. Cet article souligne notamment la diversité des définitions et des outils de mesure du SSE, de l'IMPP et la réussite scolaire ce qui crée une ambiguïté au niveau des résultats qui mettent en relation ces variables. Cette grande variabilité souligne l'importance d'une harmonisation des méthodes, des définitions de ces concepts et de continuer à explorer les relations possibles entre les variables du SSE de deux parents, l'implication des parents et la réussite scolaire.

Le deuxième objectif de cette thèse était d'étudier les formes de l'implication parentale, en fonction des conditions socio-économique de la famille, et l'impact de l'implication parentale et de l'enseignant sur la réussite scolaire des enfants au primaire. À l'aide d'une méthodologie quantitative, le deuxième article de cette thèse (chapitre 5) a permis de dégager des données sur les variables à l'étude : les conditions socioéconomiques de la famille, l'implication parentale, implication de l'enseignant et la réussite scolaire des élèves du primaire. Pour répondre à ce deuxième objectif, deux étapes successives ont été suivies.

Premièrement, des analyses ont été menées sur le lien entre le SSE de la famille, l'IMPP et la réussite scolaire. L'échantillon à l'étude se composait de 239 enfants, entre six à douze ans ($M = 117,9$ mois, $ÉT = 20,22$) et de leurs parents. L'IMPP a été mesuré selon les six dimensions suivantes : le sentiment de compétence parentale, la communication école-famille, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Cet instrument de mesure a permis de dégager des données sur les cinq premières dimensions de l'implication parentale, mais la dimension de la collaboration

avec la communauté n'est pas significative. Des analyses quantitatives ont été menées, notamment des analyses de corrélations et des analyses de multiniveaux entre les dimensions de l'IMPP, le SSE de la famille et la réussite scolaire. Un résultat important est que le poids de la scolarité des parents est plus significatif que celui du revenu familial. De plus, les formes de l'implication parentale favorisée par les parents dans le milieu scolaire québécois sont la communication école-famille, les apprentissages à la maison et le sentiment de compétence parentale. Ce sont précisément ces variables qui ont un impact sur la réussite scolaire des élèves du primaire. Ces résultats nous amènent ainsi à nous questionner sur les moyens à mettre en œuvre en lien ces dimensions afin de favoriser l'implication parentale dans l'optique de soutenir la réussite de l'enfant lors de sa scolarisation au primaire.

Deuxièmement, l'implication de l'enseignant a été mesurée selon les six dimensions : le sentiment de compétence parentale, la communication école-famille, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration école-famille. L'échantillon à l'étude était composé de 46 enseignants. L'instrument de mesure a permis de mesurer l'implication de l'enseignant, mais nécessiterait d'être validé auprès d'un échantillon plus conséquent. Afin d'analyser les liens entre l'IMPP, l'IMPE et la réussite scolaire, des analyses quantitatives ont été menées, notamment des analyses de corrélations et des analyses multiniveaux. Les résultats soulignent tout d'abord l'importance du rôle de l'enseignant parmi les dimensions de l'IMPE, de même pour l'IMPP, les dimensions qui ressortent sont la communication, l'apprentissage à la maison et le sentiment de compétence parental influencent la réussite chez l'enfant au primaire.

Le 3^e objectif consistait à explorer les formes de l'implication des parents et des enseignants et les forces et les faiblesses dans la relation parents-enseignants à partir des discours des acteurs. Le devis qualitatif a permis de recueillir le discours des 46 parents et 14 enseignants. Les données issues du discours des acteurs ont permis de dégager que les apprentissages à la maison et la communication entre les parents et les enseignants sont les pratiques privilégiées par les partenaires. Concernant l'implication des parents à l'école, les parents participent principalement comme accompagnateurs dans les sorties scolaires. Quant au rôle des parents au conseil d'établissement, si les parents ne siègent pas au CÉ,

outre le fait que les places sont limitées, c'est sans doute parce qu'ils affichent aussi un sentiment de doute face à leur pouvoir réel sur le fonctionnement de cette instance.

Concernant leur relation, les parents et les enseignants ont le même dénominateur comme raison d'implication : la réussite de l'élève. Toutefois, les parents affichent des raisons plus intrinsèques à l'élève : le développement de l'enfant, la motivation et l'épanouissement. Par contre, l'enseignant estime qu'impliquer davantage le parent peut favoriser la motivation et l'épanouissement de l'élève dans ses apprentissages. Globalement, les parents et les enseignants sont sensibles aux mêmes difficultés qui entourent leur relation : la distance entre É-F, manque de communication, le parent a moins de confiance envers l'enseignant, manque de temps, etc.

Cette étude a exploré non seulement les perceptions des parents et des enseignants, mais aussi les pratiques et les moyens mis en place par les partenaires pour soutenir la réussite. La démarche méthodologique de cette thèse s'est appuyée sur un devis de recherche mixte (méthodologie qualitative et quantitative) qui a permis d'accéder à une richesse d'informations et d'approfondir le sujet à l'étude (Karsenti, 2014), surtout dans le cadre d'un sujet complexe comme la relation école-famille-communauté.

Globalement, les résultats de cette thèse pointent vers la nécessité non seulement d'impliquer les deux parents mais aussi de prendre en considération leur capital culturel. De plus, les parents et les enseignants investissent davantage sur les apprentissages à la maison et la communication É-F pour soutenir la réussite de l'élève au primaire. Dans cette optique, il est proposé de miser sur ces dimensions de l'implication des acteurs, parents et enseignants, pour mieux soutenir la réussite de l'élève. En effet, il est suggéré d'accroître les liens entre la recherche et la pratique, afin d'approfondir les connaissances sur la compréhension des parents et des enseignants sur les apprentissages à la maison, d'approfondir les connaissances sur les outils pédagogiques nécessaires pour les parents pour soutenir les apprentissages de leurs enfants.

Les retombées possibles des résultats de ce projet sont multiples et se retrouvent tant sur le plan de la recherche que de la pratique. Par exemple, au niveau de la recherche, il est suggéré d'étudier davantage l'implication de l'enseignant, afin de cibler des pratiques

pédagogiques les plus optimales qui permettent de favoriser l'implication parentale, notamment en lien avec la communication école-famille et les apprentissages à la maison.

Sur le plan de la pratique, les résultats issus de cette recherche doctorale suggèrent de miser sur la formation initiale et continue afin de mieux sensibiliser les futurs maîtres sur l'importance de l'implication parentale et les enjeux qui découlent de la relation parent-enseignant comme un levier important dans la réussite scolaire. De plus, il est proposé de revoir le dispositif de rencontres parent-enseignant, pour permettre aux acteurs d'échanger sur leurs attentes, sur les raisons de leur implication et sur les objectifs d'apprentissage de l'élève. Il est ainsi possible de miser dès le début de la relation parents-enseignants sur des conditions qui favorisent la collaboration entre les partenaires.

En conclusion, cette thèse apporte une contribution à la réflexion sur l'implication des parents et des enseignants afin de promouvoir la réussite scolaire au primaire, comme une étape importante qui prédit la réussite future de l'élève. Elle fournit ainsi des pistes de réflexion pour les chercheurs, le personnel éducatif et les parents afin d'accompagner efficacement les enfants dans leur scolarisation. Enfin, il est important que ces pistes de recherche soient identifiées, à partir d'un travail de collaboration entre les parents, les enseignants et les chercheurs. Autrement dit, une approche collaborative serait à privilégier pour pouvoir co-construire un dispositif de rencontre, qui rejoigne les préoccupations de tous les acteurs impliqués dans la relation école-famille.

Bibliographie

- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in school and clinic*, 29(5), 276-287.
- Aikens, L. N. et Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: the contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), p 235–251. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.235
- Akkari, A., et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 103-130. DOI : 10.3917/rief.025.0103
- Albarello, L. (2003). *Apprendre à chercher: l'acteur social et la recherche scientifique*. De Boeck Supérieur.
- Anastasi, A., et Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7^e éd.). New Jersey: Prentice Hall.
- Andrews, Richard, & Wynne Harlen. (2006). Issues in Synthesizing Research in Education. *Educational Research* 48 (3): 287–299
- Arnold, D. H., et Doctoroff, G. L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54(1), p.517-545. doi: 10.1146/annurev.psych.54.111301.145442
- Asdih, C (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Revue internationale Enfances Familles Générations*, 16, 34-52. DOI: 10.7202/1012800ar
- Bacon, A., et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au niveau secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(2), 181-201.
- Bakker, J., Denessen, E. et Brus-Laeven, M. (2007) Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192, doi: 10.1080/03055690601068345.
- Bardou, E., Roussel, N. O., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. et Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France–Québec. *Pratiques psychologiques*, 18(3), 283-298.
- Beaucher, V et Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives* 27(2), 58-77
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage, In Gauthier B. (dir), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, (5^e ed, p.251-283). Québec :Les Presses de l'Université du Québec

- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bérubé, A., Poulin, F et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Boethel, M. (2003). *Diversity. School, Family & Community Connections* : Austin, TX National Center for Family & Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory.
- Bornstein, M. C., et Bradley, R. H. (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bouchard, J-M. et Kalubi, J-C. (2003). Les difficultés de communication entre intervenants et parents d'enfants vivant avec des incapacités. *Éducation et francophonie*, 30, 108-129.
- 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, vol 5(1). Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec. .
- Bouffard, S. (2008). Tapping into technology: The role of the Internet in family-school communication. *Harvard Family Research Project*, 1-7.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S., Minier, P., Couturier, Y Kalubi J-C., et Cusson, V. (2011b). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté: mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social* 572, 74-95.
- Boulanger, D., Larose, F., Grenier, N., Doucet, F., Coppet, M. et Couturier, Y. (2014). Les discours véhiculés dans le champ du partenariat école-famille-communauté: analyse de la documentation scientifique. *Service social*, 60(1), 119-139.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Merini, C., Blain, F., ... et Grenier, N. (2011a). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté: application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157. doi : 10.7202/1006300ar
- Boyle, M.H., K. Georgiades, Y. Racine et C. Mustard (2007), « Neighbourhood and Family Influences on Educational Attainment : Results from the Ontario Child Health Study Follow-Up 2001 », *Child Development*, 78 (1), pp. 168-189.
- Brassard, A., Corriveau, L., Fortin, R., Gélinas, A., Savoie-Zajc, L., Héon, L. et De Saedeleer, S. (2001). *Les directions d'établissement et les changements en éducation*

- (rapport d'étape du Groupe de recherche interuniversitaire sur les directions d'établissement scolaire). Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- Brassard, A., Lusignan, J. et Lessard, C. (2002). *Étude de cas sur l'expérience des changements en éducation dans trois commissions scolaires du Québec*. Montréal : ACSQ/Université de Montréal/ LABRIPROF–CRIFPE.
- Bressoux, P. (2007). L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation. *Éducation et didactique*, 1(2), 73-88.
- Bressoux, P. (2014). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales* (2^e éd.). Bruxelles: De Boeck.
- Briand, C., et Larivière, N. (dir.) (2014). Les méthodes de recherche mixtes. Illustration d'une analyse des effets cliniques et fonctionnels d'un hôpital de jour psychiatrique. Dans Corbière, M. et Larivière, N.(dir.): *Approche mixte des méthodes qualitatives et quantitatives* (p.). Québec : Presses de l'Université du Québec,
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*. 22. 723-742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Dans S. L. Friedman & T. D. Wachs (Dir.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts* (p. 3-28). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bronfenbrenner, U. (dir.). (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. Dans Damon, William (Ed); Lerner, Richard M. (Ed), (1998). *Handbook of child psychology: Volume 1: Theoretical models of human development* (5^e éd., p. 993-1028). Hoboken, NJ, US: John Wiley et Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. et Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Dans W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology : Theoretical models of human development* (6^e éd., vol. 1, p. 793 – 828). New York: Wiley
- Bronfenbrenner, U., et Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U., et Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Brown, L., et Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43(1-2), 14-38. doi:10.1080/01494920802010140
- Broyon, M.A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, p. 105-119.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., et Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: a synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social science & medicine*, 56(4), 671-684.
- Caron, J. (1999). Un guide de validation transculturelle des instruments de mesure en santé mentale. Site internet du Réseau Santé mentale FRSQ.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E. et Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46.
- Chartier, M., Rufin, D., et Pelhate, J. (2014). Les enseignants dans l'entretien individuel avec les parents: entre souci de la relation et exigence d'efficacité. *Éducation et sociétés*, (2), 39-54.
- Chen, C., Lee, S., et Stevenson, W. S. (1996). Long-term prediction of academic achievement of american, chinese, and japanese adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 18(4), 750-759. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.750>
- Chen, W. B., et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53-62. doi:10.1080/00220670903231250
- Christenson, S. et Sheridan, S. M. (dir.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Claes, M., et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Claudiel, M., Schneider, B. et Seiwert, D. (2012). Rapprocher une école primaire et ses parents d'élèves. Un outil québécois adapté à une école primaire en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 32(2), 99-120. doi : 10.3917/rief.032.0097

- Coffey, J. S. (2006). Parenting a child with chronic illness: a metasynthesis. *Pediatric nursing*, 32(1), 51.
- Comer, J.P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press
- Conseil Supérieur de l'Éducation [CSÉ] (2005). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*. Québec, Canada: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. et Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464–487.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., Nye, B. et Greathouse, S. (1998). Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement. *Journal of educational psychology*, 90(1), 70-83.
- Corbière, M. et N. Larivière (2011) *Méthodes Qualitatives, Quantitatives et Mixtes. Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Cowan P.A, et Cowan C.P. (2009). Le rôle des parents dans la transition des enfants vers l'école. Dans: Tremblay RE, Barr RG, Peters R, Boivin M. (dir.) *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2009:1-7. En ligne, www.enfant-encyclopedie.com/documents/Cowan-CowanFRxp-Transition.pdf. Page consultée le 15-01-2013.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- CRİRES (2010). *Plan de développement 2008-2014*. Québec : Bureau de la direction du CRİRES, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- 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*. ProQuest.
- Danic, I. (2001). L'aide scolaire des parents: un facteur ambivalent et partiel de l'articulation famille- école. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 71-78.

- Dauber, S. L. et Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans Chavkin, N. (dir). *Families and schools in a pluralistic society*, (p53- 71). Albany: State University of New York.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology*, 19(2), 294–304. doi: 10.1037/0893-3200.19.2.294
- De Queiroz, J. M. (2010). *L'école et ses sociologies*. Paris : Armand Colin. 2^e édition.
- De Rosnay, J. (1975). *Le macroscopie : vers une vision globale*. Paris: Éditions du Seuil.
- De Saedeleer, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 69-77.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Del Bono, E., Francesconi, M., Kelly, Y. et Sacker, A. (2013). Understanding the SES Gradient in Early Child Development: Maternal Work, Home Learning, and Child Care Decisions. Discussion Paper No. 726, University of Essex, Department of Economics.
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Deniger, M-A, Abdoulaye, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Rapport de Recherche, [En ligne] www.criresoirs.ulaval.ca/webdav/site/oirs/shared/Rapport-Final-03-2010.pdf(Page consultée 17 octobre 2012).
- Deniger, M., Larivée, S. J., Rodrigue, S. et Morin, M. (2013). *Enquête sur les relations école-famille-communauté à la Commission scolaire de Montréal. Rapport de recherche*. Montréal,
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., et Duchane, K. A. (2007). *Perceptions of parent involvement in academic achievement*. Manchester College: Heldref Publications.
- Desagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.
- Desagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64.

- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite. Université Laval, Sainte-Foy.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1), 31-42.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans Lucie DeBlois (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. CRIRES, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série* 1, 145-167.
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, 31, 108-117.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-écoles-familles. *Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents: premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue internationale du CRIRES: Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. Conseil québécois de la recherche sociale, Québec, Canada.
- 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), p.411-433. doi : 10.7202/012675ar
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents ? *Revue française de pédagogie*, 151(1), 61-74.

- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), p.649-669.
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). Rôle des parents dans les apprentissages des *enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Texte publié sur le site Web de la 6e Communication à la 6e Biennale, Paris, Cedex, 3-7 juillet, Rubrique recherche no. 165, <http://www.inrp.fr/biennale>.
- Deslandes, R. et Rivard, M. C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), p.133-155.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, É. et Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 63-79.
- Deslandes, R., et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- Deslandes, R., Paré, C., et Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 593-621. doi : 10.7202/016278ar
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208-217. doi: 10.1037/h0087117
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G. et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et les leçons et fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- Deslandes, R., Royer, E., Turcotte, D., et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 32(003).
- Dierendonck, C. et Poncelet, D. (2010). Influence de l'environnement familial et du parcours scolaire sur les performances en lecture des élèves de 15 ans au Luxembourg. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 41-72.
- Diez-Roux, A. (2002). Multilevel analysis in public health research. *Annual Review of Public Health*, 21, 171-192.
- Donnadieu, G., Durand, D., Neel, D., Nunez, E et Saint-Paul, L. (2003). L'Approche systémique : de quoi s'agit-il ? Synthèse des travaux du Groupe AFSCET

- Downer, J. T., et Myers, S. S. (2010). Application of a developmental/ecological model to family-school partnerships. Dans Christenson et Reschly (dir), *Handbook of school-family partnerships* (p.3-29). Londre :Routledge.
- Dubet, F. (1997). *École, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Dubet, F., et Martuccelli, D. (1996). Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien social et politiques*, (35), 109-121.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Joëlle, M. A. et Tremblay, I. M. S. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P.,... et Sexton, H.(2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dussault, M., Villeneuve, P., et Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du Teacher efficacy scale. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 181-194.
- Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire: des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(3), 1-23.
- Eamon, M. K. (2005). Social-demographic, school, neighborhood, and parenting influences on the academic achievement of Latino young adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 34(2), 163-174. doi: 10.1007/s10964-005-3214-x
- Eccles, J. S. et Harold, R. D. (1993). Parent-school Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J. et Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Ensminger, M. E. et Fothergill, K. E. (2003). A Decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In Bornstein & Bradley (Eds.). *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 13–27), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Dans K. Hurrelmann, F. Kaufman and F. Loel (dir.), *Social Intervention : Potential and Constraints* (pp. 121-136). New York : Walter de Gruyter.

- Epstein, J. L. (1988). Homework practices, achievement, and behaviors of elementary school students. Report 26. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. Dans S. Silvern (éd.), *Advances in reading/language research*: Literacy through family, community and school interaction (vol 5 pp. 261–276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of Educational Research* (p. 1139-1151). New York : MacMillan.
- Epstein, J. L. (1996). Family-school links: How do they affect educational outcomes? In A. Booth and J. Dunn (éd.), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes* (p.209-246). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2^e. ed). Philadelphia :Westview Press.
- Epstein, J. L. et Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community. Dans M. T. Hallinan (dir.), *Handbook of the sociology of education* (p. 285-306). New York: Springer US.
- Epstein, J. L. et Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational psychologist*, 36(3), 181-193.
- Epstein, J. L., et Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Epstein, J.L., Salinas, K.C. et Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.
- Erion, J. R. (2006). Parent Tutoring: A Meta-analysis. 2006. *Education and Treatment of Children* 29 (1): 79–106.

- Fan, W., Williams, C. M. et Wolters, C. A. (2013). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21-35. doi:10.1080/00220671.2010.515625
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70(1), 27-61. doi: 10.1080/00220970109599497
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fantuzzo, J., Gadsden, V., Li, F., Sproul, F., McDermott, P., Hightower, D. et Minney, A. (2013). Multiple dimensions of family engagement in early childhood education: Evidence for a short form of the Family Involvement Questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 734-742.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., et Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. et Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.367.
- Fédération des comités de parents du Québec [FCPQ] (2009). Trois guides pour les parents. *Pour mieux suivre mon enfant à l'école*. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/fr/parent-soutenir-reussite-scolaire-primaire-prescolaire-maternelle.html>
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, (63), 1-13.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98. Lyon: ENS de Lyon.
- Fortin, M. F et Gagnon, J. (2015). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*, 3^e éd. Montréal: Chenelière Éducation (1^{ère} éd. 2006).
- Fortin, R. (2000). *Comprendre la complexité : Introduction à La Méthode d'Edgard Morin*, Paris et Québec: L'Harmattan et Les Presses de l'Université Laval.
- Frackowiak, P. (2009). Un nouveau regard sur les rapports famille-école : une question de dignité, des enjeux de société. Centre de ressource enfance famille école. Repéré à www.meirieu.com/FORUM/frackowiakecolefamilles.pdf

- Gagnon, L. (2005). *Une analyse multiniveau des facteurs en présence dans l'accès des employés à la formation en milieu de travail* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Montréal).
- Galindo, C. et Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Gaumont, M.-F. et Turpin, P. (2007). L'iceberg de la communication. *Vie pédagogique*, 142, 19-20.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M. et Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 3-17.
- Goldberg, W. A., Prause, J., Lucas-Thompson, R., et Himself, A. (2008). Maternal employment and children's achievement in context: a meta-analysis of four decades of research. *Psychological bulletin*, 134(1), 77.
- Goldstein, H. (1995a). Hierarchical data modeling in the social sciences. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(2), 201-204.
- Goldstein, H. (1995b). *Multilevel Statistical Models*. London, Edward Arnold: New York.
- Gonzalez-DeHass, A.R, Willems, P.P et Holbein, D.M.F. (2005). Examining the relationship between parental Involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Gouvernement du Québec (1963-1965). Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent) (5 vol.).
- Gouvernement du Québec (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1995). *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir - Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec: Ministère de l'Éducation. [www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/agir.pdf.]

- Gouvernement du Québec (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire dans les milieux défavorisés, Québec, Ministère de l'Éducation. [http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/politique/fecre/pdf/cadre_fecre.pdf.]
- Gouvernement du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse suivante : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/>].
- Gouvernement du Québec (2008). *Aide aux devoirs et École en santé*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Grassick, S. P. (2000). Parent involvement in children's early literacy learning: An exploratory study. University of Calgary
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi: 10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x
- Guigue, M. et Tillard B. (2010). Parents et professionnels du travail éducatif : une relation en tension » Regards croisés autour de vingt jeunes en difficulté. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 57-80.
- Halsey, P. A. (2005). Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1) 57-69.
- Hamel, C., Turcotte, S., et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. *Éducation et francophonie*, 41(2), 84-101.
- Hamel, C., Laferrière, T., Turcotte, S., et Allaire, S. (2014). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau. *Sticef*, 20,
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Hattie, J. et Anderman, E. M. (dir.). (2013). *International Guide to Student Achievement*. New York et Londres : Routledge.

- Henderson, A. T. et Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002*. Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Herjean, P. (2006). L'approche multiniveau de la santé. *Cahiers de géographie du Québec*, 50(141), 347-355.
- Hetherington, E. M. et Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of child psychology and psychiatry*, 40(1), 129-140. doi: 10.1111/1469-7610.00427
- Hetherington, E. M., Bridges, M. et Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53(2), 167. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.167
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740-763.
- Hill, N. E., et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hong, S. et Ho, H.-Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement Second-Order Latent Growth Modeling across Ethnic Groups, *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 32-42. doi: 10.1037/0022-0663.97.1.32
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. doi: 10.3102/00346543067001003
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers college record*. Vol 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers college record*. Vol 97(2), 310-331.

- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. et Shepard, K. (2006). We're way beyond reading together: Why and how does parental involvement make sense in adolescence? [En ligne] www.vanderbilt.edu/Peabody/familychool/papers/dukeconfpowerpointsfinal071706.ppt. Consulté le 12 décembre 2012.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. et Sandler, H. M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. Dans E. N. Patrikakou et A. R. Anderson (dir.), *School-family partnerships for children's success* (p.40-56), New York: Teachers College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P. et Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). New York : Routledge.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., et Brissie, J. (1987). Parental involvement Contributions of teacher efficacy, school economic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 85, 289-294
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. doi: 10.1086/499194
- Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Houllier, L. (2007). L'abc de la communication entre parents et enseignants. *Vie pédagogique*. 142, 25-27.
- Howard, K. M., et Lipinoga, S. (2010). Closing down openings: Pretextuality and misunderstanding in parent-teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Hox, J. J. (2010). Multilevel analysis: Techniques and applications (2e éd.). New York: Routledge (1ère éd. 2002).
- Imbert, J. (2001). Des missions/démission des parents ? Quelques réflexions sur la relation famille-enseignants. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 79-88.
- Intissar, S., et Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d'analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d'analyse qualitative de Miles et Huberman et l'analyse thématique de Paillé

- et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 1(3), 161-168.
- Jackson, A. P. (2005). Mothers' Employment and Poor and Near-Poor African-American Children's Development: A Longitudinal Study. *Social Service Review*, 77(1), 93-109. doi: 10.1086/345706
- Jacob, B. A., et Lefgren, L. (2007). What do parents value in education? An empirical investigation of parents' revealed preferences for teachers. *The Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1603-1637.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium de recherche sur la famille* (p. 247-260). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Jeynes, H. W. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education & Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, H. W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742. doi: 10.1177/0042085912445643
- Jeynes, H. W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387-423
- Jeynes, W. H (2005a). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W.H (2005b). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage and Family Review*, 37(3), 99-117. doi:10.1300/J002v37n03_06
- Jeynes, W. H. (2002). A meta-analysis of the effects of attending religious schools and religiosity on Black and Hispanic academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(1), 27-49.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818
- Jeynes, W. H. (2016). A Meta-Analysis: The Relationship Between Parental Involvement and African American School Outcomes. *Journal of Black Studies*, 47(3), 195-216.
- Johnson, R. B. et Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.

- Kalubi, J. C. et Lesieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention: une analyse sémiotique des perceptions du diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591. doi: 10.7202/016277ar
- Kanouté F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143(7), 64-74.
- Kanouté, F. et Calvet, N. L. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36, 161-176. DOI : 10.7202/018095ar
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K. et Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- Karsenti, T. (2014). Apprivoiser les méthodes mixtes: nouveau paradigme de la recherche. *Éducation Canada*, 54(5), 25-26.
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.
- Kherroubi, M. (2008). *Des parents dans l'école*, Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Kim, S.W., et Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4(2), 80-102.
- Kinnear, P., et Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck.
- Knollmann, M., et Wild, E. (2007). Quality of parental support and students' emotions during homework: Moderating effects of students' motivational orientations. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 63.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J. et McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523. doi10.1016/S0022-4405(00)00050-9
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krishnan, V. (2010). Early child development: A conceptual model. In Early Childhood Council Annual Conference, Christchurch, New Zealand.

- Laferrière, T., Bader, B., Barma, S., Beaumont, C., DeBlois, L., Gervais, F., ... et Lessard, A. (2011). L'étude de la réussite scolaire au Québec: une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES. *Éducation et francophonie*, 39(1), 156-182. doi : 10.7202/1004335ar
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, Éditions du Seuil.
- Lalanne, C., Georges, S. et Pallier, C. (2005). *Statistiques Appliquées à l'Expérimentation en Sciences Humaines*. Cours en ligne, http://www.aliquote.org/cours/2004_cim/CS-SDI.pdf
- Laluvein, J. (2010). Variations on a theme: parents and teachers talking. *Support for Learning*, 25(4), 194-199.
- Lamboy, B. et Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, 26(4), 307-325.
- Landry, S. H., Smith, K. E. et Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental psychology*, 42(4), 627. Doi: 10.1037/0012-1649.42.4.627
- Landry, S. H., Smith, K.E., et Swank, P.R. (2003). The Importance of Parenting During Early Childhood for School-Age Development, *Developmental Neuropsychology*, 24(2-3), 559-591. Doi:10.1080/87565641.2003.9651911
- Lapointe, C. et Sirois, P. (2011). Regards critiques sur les discours politiques et scientifiques à l'égard de la réussite scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(1), 1-6.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73-85.
- Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? Dans Brougère, G. (dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p.181-202) Berne : Peter Lang
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247), Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011a). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Dans Portelance, Borges et Pharand (dir.) *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (p. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011b). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19. doi: 10.7202/1006290ar.

- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation – e-297*, 33-47
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire: éléments de comparaison France–Québec. *Formation et Profession*, 22 (1).
- Larivée, S. J.-C. Kalubi et B. Terrisse (2006). La collaboration école-famille-communauté en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(15), 525-543.
- Le Moigne, J.- L. (1977). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Lee, J. S. et Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur? Dans F. Audigier, et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus, Les curriculums en question*. Bruxelles, BE: Éditions de Boeck.
- Leonard, L. et Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 47(1), 4-23.
- Les États généraux sur l'éducation, (1995-1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires : rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec: La Commission.
- Levin, I., Levy-Shiff, R., Appelbaum-Peled, T., Katz, I., Komar, M. et Meiran, N. (1997). Antecedents and consequences of maternal involvement in children's homework: A longitudinal analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 207–227.
- Lucas-Thompson, R. G., Goldberg, W. A., et Prause, J. (2010). Maternal work early in the lives of children and its distal associations with achievement and behavior problems: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 136(6), 915.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., et Yuan, J. (2015). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*, 1-31.

- Maccoby, E. E. et Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans *Handbook of child psychology*: formerly Carmichael's Manual of child psychology/Paul H. Mussen, editor.
- Mangez, E. (2002). Régulation et complexité des rapports école-famille : Éléments d'analyse. *Cahier de Recherche du GIRSEF*, 13, p. 1-32.
- Mapp, K. L. (2003). Having their say: Parents describe why and how they are engaged in their children's learning. *School Community Journal*, 13(1), 35-64.
- McDermott, R. P., Goldman, S. V., et Varenne, H. (1984). When school goes home: Some problems in the organization of homework. *Teachers College Record*, 85, 391-409
- McDonnall, M. C., Cavanaugh, B. S. et Giesen, J. M. (2012). The Relationship Between Parental Involvement and Mathematics Achievement for Students With Visual Impairments. *The Journal of Special Education*, 45(4), 204-215. doi: 10.1177/0022466910365169
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89. DOI:10.1080/00220671.2010.519410
- Meuret, D. et Morlaix, S. (2006). L'influence de l'origine sociale sur les performances scolaires : par où passe-t-elle ? *Revue française de sociologie*, 47(1), 49-79.
- Miedel, W. T. et Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter?. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles*. « Peut mieux faire ». Paris : ESF.
- Migeot-Alvarado, J. (2002). Un mariage forcé ? Les parents et l'école en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 31, 50-63.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Millet, M et Thin, D. (2012). L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire. *Sociétés contemporaines* 2(86), 59-83. doi : 10.3917/soco.086.0059
- Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ] (2001). La formation à l'enseignement. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2009) *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec

- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2009-2013). *Plan stratégique 2009-2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2009). *Les échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS] (2015). *Indices de défavorisation*. Québec, QC: Site du Gouvernement du Québec. [En ligne]: <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Monceau, G. (2009). L'usage du concept de résistance pour analyser la coopération des parents d'élèves avec les enseignants dans l'institution scolaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(7), 151-165.
- Montandon, C. (1991). *L'école dans la vie des familles: ce qu'en pensent les parents des élèves du primaire genevois*. Service de la recherche sociologique. Cahier n°32. Genève, Département de l'instruction publique.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 63-73.
- Montandon, C., et Perrenoud, P. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?: Vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école*. P. Lang.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9(2), 133-165.
- Morin, E. (2008). *La Méthode*, Paris: Seuil.
- Moscovici, S. (1967) *La psychanalyse, son image et son public*, 2e éd. Paris :Presses universitaires de France.
- Moss, P. A. (1996). Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research Traditions. *Educational Researcher*, 25(1), 20-28. doi: 10.2307/1176724.
- Nanhou, V., Desrosiers, H., et Belleau, L. (2013). La collaboration parent-école au primaire: le point de vue des parents. Institut de la statistique du Québec. *Dans Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*. Québec, Canada: Institut de la statistique du Québec.

- Normandeau, S. et Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(1), 151-172. doi : 10.7202/032032ar
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., et Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110-115.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (1997). *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Les parents partenaires de l'école*. Paris : Éditions OCDE .
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2010). *L'éducation aujourd'hui 2010 : La perspective de l'OCDE*. Paris :Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2013a). *L'éducation aujourd'hui 2013 : La perspective de l'OCDE*. Paris :Éditions OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2013b). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*. Paris :Éditions OCDE.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (1999). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris : UNESCO.
- Ou, S., et Reynolds, A. J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago longitudinal study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199 -229. <http://dx.doi.org/10.1037/1045-3830.23.2.199>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e éd. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L., Crahay, M. et De Ketele, J-M. (dir.) (2010). *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck.
- Patall, E. A., Cooper, H., et Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of educational research*, 78(4), 1039-1101.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté: le partenariat école/familles en question. Dans G.Toupiol (dir), *Tisser des liens pour apprendre*, (p 90-107). Paris :RETZ
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Éducation et didactique*, 6(1), 85-96.

- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible*. Dans Montandon, C. et Perrenoud, Ph. (dir.) *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* (p 49-87). Paris : Peter Lang
- Perrenoud, P. (2001). Dix nouvelles compétences pour un métier nouveau. Lobo, A.S et Feytor-Pinto, P. (dir.) *Professores de Português: Quem somos*, 47-54.
- Perron, B. (2013). Production de connaissances sur la préparation à l'école et la réussite scolaire: l'apport des enquêtes de l'Institut de la statistique du Québec. Présentation, Institut de la statistique du Québec, en ligne, http://www.visaj.ca/documents/1_BertrandPerron_VF.pdf
- Piaget, J. (1947). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France, 3^e édition
- Pianta, R. C., et Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools*. New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pithon, G., Larivée, S. J., et Asdih, C. (2008). *Construire une "communauté éducative": Un partenariat famille-école-association*. De Boeck Supérieur.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20. doi : 10.3917/rief.028.0009.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (36), 61-96.
- Pons, X., et Robine, F. (2013). Introduction. Des fausses évidences aux vrais défis. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (62), 31-38.
- Portelance, L., Borges, C. et J. Pharand (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- Poulin, A. F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de psychoéducation*, 36(1), 1-23.
- Pourtois, J-P et Desmet H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale. *Revue française de pédagogie*, 96, 5-15;

- Pourtois, J. P., et Desmet, H. (2010). *L'éducation implicite, socialisation et individuation*. Paris : PUF.
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école: une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (p. 37-50). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *School Community Journal*, 19(2) 9-26.
- Ramos, V., Rey-Maquieira, J., et Tugores, M. (2004). The role of training in changing an economy specialising in tourism. *International Journal of Manpower*, 25(1), 55-72.
- Raudenbush, S. W., et Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods* (Vol. 1). New York: Sage.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Res. Quart.* 7, 441-462.
- Richard, J. et Coulombe, J. (2012). Adaptation et validation en langue française de mesures du climat scolaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 7(1), 19-35.
- Robinson, J. P. et Lubienski, S. T. (2011). The Development of Gender Achievement Gaps in Mathematics and Reading During Elementary and Middle School Examining Direct Cognitive Assessments and Teacher Ratings. *American Educational Research Journal*, 48(2), 268-302. doi: 10.3102/0002831210372249
- Roe, K., Eggermont, S. et Minneboe, J. (2001). Utilisation des médias et réussite scolaire : Quels effets? Literacy and the Media; Media use and academic achievement: Which effects? *Communications: Sankt-Augustin*, 26(1), 39-57
- Roy, A. (2014). *Le concept de soi et la motivation d'élèves du primaire: rôle modérateur de la différenciation pédagogique* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://theses.ulaval.ca/acces.bibl.ulaval.ca/archimede/meta/25343>
- Ruel, J., et Moreau, A. C. (2015). Pour une communication efficace avec les parents!. *Québec français*, 174, 92-94.
- Saint-Laurent L., Royer, E., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n°3, 1994, 270-286. Delay
- Salomon, A. et Comeau, J. (1998). La participation des parents à l'école primaire trente ans après : Un objectif encore à atteindre. *International review of education*, 44(2-3), 251-267.
- Sarrasin, L. (2007). Les relations entre l'école et la famille : une question de communication. *Vie pédagogique*, 142, 42-44.

- Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.) *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (p.293 -317). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p.123-150). Sherbrooke: CRP.
- Scalambrin, L., et Ogay, T. (2014). "Votre enfant dans ma classe". Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien? *Education et sociétés*, (2), 23-38.
- Schneider, B., Keesler, V. et Morlock, K. (2010). Les influences familiales sur l'apprentissage et la socialisation des enfants. Dans *Comment apprend-on?* p. 265-300, Paris : Éditions OCDE.
- Schrage, M. (1995). *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. New York: Currency Doubleday.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S. et Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46(4), 477-505. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.11.001
- Semke, C. A., et Sheridan, S. M. (2012). Family-school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 21.
- Senechal, M and Young, M. 2008. The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-analytical Review. *Review of Educational Research* 78 (4): 880–907.
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), p.196-207.doi:10.3200/JOER.98.4.196-207
- Sheldon, S. B. et Epstein, J. L. (2007). *Student Survey of Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades: Parent Survey of Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades*. Johns Hopkins Press.
- Singer, J. D. (1998). Using SAS PROC MIXED to fit multilevel models, hierarchical models, and individual growth models. *Journal of educational and behavioral statistics*, 23(4), 323-355.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., et Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*.

- Singly, F. D. (1997). La mobilisation familiale pour le capital scolaire. Dans Dubet., F. (dir.), *École, familles : le malentendu*. Paris : Textuel.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational research*, 75(3), 417–453. doi: 10.3102/00346543075003417.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Kuzin, C. A. et De Pedro, K. (2011). Parent involvement in urban charter schools: New strategies for increasing participation. *School Community Journal*, 21(1), 71-94.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- Tabachnick, B.G. et Fidell, L.S. (2016). *Using multivariate statistics* (6e éd.). Boston: Pearson Education Ltd.
- Tazouti, Y. et Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 23-40. doi : 10.3917/rief.028.0023.
- Tazouti, Y., Flieller, A. et Vrignaud, P. (2005). Comparaison des relations entre l'éducation parentale et les performances scolaires dans deux milieux socio-culturels contrastés (populaire et non populaire). *Revue française de pédagogie*, 151(1), 29-46.
- Teddlie, C. et Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- Terrail, J.-P. (1997). La sociologie des interactions Famille/École. *Sociétés contemporaines*, 25, 67-83.
- Terrisse, B. et Bédard, J. (2003). *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF), version abrégée du Questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Larose, 1999), Montréal (QC). Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Larivée, S. J. et Blain, F. (2008). Familles, milieux de pratique et université. Synergie entre théorie et action dans un programme favorisant la réussite des enfants en milieu défavorisé. G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée (dir.), *Construire une communauté éducative : Un partenariat famille-école-association* (pp. 51-73). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, 4(154), 70-76.
- Thin, D., et Millet, M. (2012). *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Presses Universitaires de France.

- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires. L'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Thollembeck, J. (2009). *Malentendus dans les relations familles-école: la question des origines*. *Analyse UFAPEC* 20, 1-9.
- Tudge, J. R., Mokrova, I., Hatfield, B. E., et Karnik, R. B. (2009). Uses and misuses of Bronfenbrenner's bioecological theory of human development. *Journal of Family Theory & Review*, 1(4), 198-210. doi: 10.1111/j.1756-2589.2009.00026.x
- Uwamariya, A., et Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: Implications pour la recherche en langue française. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 30(4), 662-680.
- Vallieres, E. F. et Vallerand, R. J. (1990). Traduction et validation canadienne-française de l'échelle de l'estime de soi de Rosenberg. *International journal of psychology*, 25(2), 305-316.
- Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Academia Bruylant, Woodward et Field, 2001.
- Von Bertalanffy, L. (1980). *Théorie générales des systèmes*, Paris: Dunod.
- Walberg, H. J. (1984). Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65(6), 397-400.
- Walsh, D and Downe, S (2005). Meta-synthesis Method for Qualitative Research: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing* 50 (2): 204–211.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., Jackson, D. D., & Morche, J. (1979). *Une logique de la communication. Proposition pour une axiomatique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
- Welch, M. (2000). Descriptive analysis of team teaching in two elementary classrooms: A formative experimental approach. *Remedial and Special Education*, 21(6), 366-376. doi: 10.1177/074193250002100606

- White, K. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91, 461–481.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Yatchinovsky, A. (1999). *L'approche systémique. Pour gérer l'incertitude et la complexité*, Issy- les-Moulineaux: ESF éditeur.
- Zajc, L. S. et Karsenti, T. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Zhang, Y., X. Jin, X. Shen, J. Zhang et E. Hoff (2008). Correlates of Early Language Development in Chinese Children. *International Journal of Behavioral Development*, 32(3), 145-151. doi: 10.1177/0165025407087213.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: a question of dialoguing with texts. *Journal of advanced nursing*, 53(3), 311-318.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. doi:10.1207/s15326985ep2501_2.

Annexes

Annexe 1-Questionnaire sur l'implication parentale

PARTIE 1 – LE CLIMAT DE L'ÉCOLE

Pour chaque énoncé, indiquez s'il vous plaît **dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord** avec chacune des affirmations. Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Veuillez donc **encercler le choix** qui vous correspond le mieux

Quelle est votre perception de la collaboration de l'école avec les parents?

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	Légèrement en accord	Fortement en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1	Les enseignants de cette école sont intéressés et coopératifs lorsqu'ils discutent avec les parents	1	2	3	4	5	6	7
2	Je me sens le/la bienvenu(e) dans cette école	1	2	3	4	5	6	7
3	Le personnel de cette école traite les demandes des parents rapidement et avec courtoisie	1	2	3	4	5	6	7
4	La direction de l'école est intéressée et coopérative lorsqu'elle s'entretient avec les parents	1	2	3	4	5	6	7
5	Les activités avec les parents ont lieu à des horaires qui me permettent de participer.	1	2	3	4	5	6	7
6	Cette école fait du bon travail dans sa façon de faire savoir aux parents comment ils peuvent aider à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
7	Cette école m'informe des rencontres et événements spéciaux	1	2	3	4	5	6	7
8	Cette école m'informe adéquatement quant aux règles de l'école et aux politiques scolaires.	1	2	3	4	5	6	7
9	Le personnel de cette école me contacte rapidement lorsqu'il y a un problème impliquant mon enfant.	1	2	3	4	5	6	7
10	Les enseignants de cette école me tiennent informé des progrès scolaires de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre perception sur les invitations spécifiques de la part de l'enseignant titulaire?

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

11	L'enseignant de mon enfant m'a demandé à ce que j'aide mon enfant lorsqu'il fait ses devoirs	1	2	3	4	5	6	7
12	L'enseignant m'a demandé à ce que je supervise les devoirs de mon enfant.	1	2	3	4	5	6	7
13	L'enseignant m'a demandé de questionner mon enfant sur sa journée à l'école	1	2	3	4	5	6	7
14	L'enseignant m'a demandé de participer à un événement particulier à l'école	1	2	3	4	5	6	7
15	L'enseignant m'a demandé d'aider à l'école	1	2	3	4	5	6	7
16	L'enseignant m'a contacté (p. ex. une note, téléphoner, envoyer un courriel).	1	2	3	4	5	6	7

PARTIE 2 – L'IMPLICATION DES PARENTS

Pour chaque énoncé, indiquez s'il vous plaît **dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord** avec chacune des affirmations. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Veuillez donc **encercler le choix** qui vous correspond le mieux.

Selon vous, le rôle des parents recouvre-t-il ces aspects ?

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	Légèrement en accord	Fortement en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1a	S'assurer que l'enfant apprend à l'école	1	2	3	4	5	6	7
2a	Apprendre à l'enfant de valoriser le travail scolaire	1	2	3	4	5	6	7
3a	Montrer à l'enfant comment utiliser des outils comme un dictionnaire ou une encyclopédie	1	2	3	4	5	6	7
4a	Contacter l'enseignant dès que des problèmes académiques émergent.	1	2	3	4	5	6	7
5a	Questionner l'enfant sur les apprentissages réalisés à l'école	1	2	3	4	5	6	7
6a	Contacter l'enseignant pour avoir des suggestions pour aider mon enfant dans ses apprentissages	1	2	3	4	5	6	7
7a	Afficher un intérêt pour le travail scolaire de l'enfant.	1	2	3	4	5	6	7
8a	Aider l'enfant à comprendre les devoirs	1	2	3	4	5	6	7
9a	Savoir si l'enfant éprouve des difficultés à l'école	1	2	3	4	5	6	7
10r	Je sais comment aider mon enfant à avoir de bonnes notes à l'école	1	2	3	4	5	6	7
11r	Je peux motiver mon enfant pour qu'il réussisse bien à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
12r	Je me sens compétent pour aider mon enfant dans ses apprentissages	1	2	3	4	5	6	7
13r	Je n'ai pas les connaissances pour aider mon enfant à faire ses devoirs.	1	2	3	4	5	6	7
14r	Mes efforts pour aider mon enfant à faire ses devoirs fonctionnent bien	1	2	3	4	5	6	7
15r	Je contribue à la performance scolaire de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre perception sur la communication avec l'enseignant de votre enfant

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

16c	Je participe à des réunions avec l'enseignant pour parler des apprentissages et/ou du comportement de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
17c	Je discute avec l'enseignant de la routine quotidienne de mon enfant à l'école	1	2	3	4	5	6	7
18c	Je discute avec l'enseignant des règles de vie en classe	1	2	3	4	5	6	7
19c	Je discute avec l'enseignant de la relation de mon enfant avec ses ami(e)s	1	2	3	4	5	6	7
20c	Je discute avec l'enseignant de la réussite scolaire de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
21c	Je discute avec l'enseignant des difficultés de mon enfant à l'école	1	2	3	4	5	6	7
22c	Je discute avec l'enseignant du travail scolaire que mon enfant doit faire à la maison	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre perception sur votre implication à l'école de votre enfant (réunion, sortie, formation)

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

23b	J'aimerais participer à la planification d'activités scolaires avec l'enseignant (concours, spectacle)	1	2	3	4	5	6	7
24b	Je participe à des ateliers ou à des formations pour les parents offertes par l'école de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
25b	Je participe à la planification de sorties scolaires pour mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
26b	Je fais du bénévolat dans la classe et l'école de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
27b	J'aimerais participer à la planification du projet éducatif	1	2	3	4	5	6	7
28b	Je participe aux sorties scolaires de mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
29b	Je parle avec d'autres parents des réunions et autres activités scolaires	1	2	3	4	5	6	7
30P	Je participe à des activités d'une association de parents	1	2	3	4	5	6	7
31P	Je participe au conseil d'établissement de l'école ou d'un autre conseil scolaire	1	2	3	4	5	6	7
32P	J'aimerais participer au conseil d'établissement de l'école	1	2	3	4	5	6	7
33P	Je suis impliqué dans l'évaluation des programmes scolaires	1	2	3	4	5	6	7
34P	L'enseignant s'efforce de développer des réseaux sociaux pour faciliter les contacts entre les familles et les délégués des parents	1	2	3	4	5	6	7
35C	L'enseignant de mon enfant fournit des informations sur des programmes, services et agences communautaires à l'intention des parents et élèves.	1	2	3	4	5	6	7
36C	Je sais comment localiser et utiliser les ressources communautaires	1	2	3	4	5	6	7
37C	Je fréquente avec mon enfant les bibliothèques, les musées et d'autres programmes pour améliorer ses apprentissages et ses habiletés.	1	2	3	4	5	6	7
38C	Je participe à des programmes parascolaires proposés par les services communautaires	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre implication en lien avec l'aide au devoir

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

39m	Je passe en revue et discute les devoirs que mon enfant apporte à la maison	1	2	3	4	5	6	7
40m	Je discute avec mon enfant sur ce qu'il apprend à l'école et à la maison (maths, science, français, musique etc.)	1	2	3	4	5	6	7
41m	J'aide mon enfant à faire ses devoirs en français	1	2	3	4	5	6	7
42m	J'aide mon enfant à faire ses devoirs en maths	1	2	3	4	5	6	7
43m	J'aide mon enfant à faire ses devoirs en sciences	1	2	3	4	5	6	7
44m	J'aide mon enfant à se préparer pour ses examens car l'enseignant envoie des informations sur les évaluations régulièrement	1	2	3	4	5	6	7
45m	Je demande à mon enfant s'il/elle se sent bien à l'école	1	2	3	4	5	6	7
47m	L'enseignant me suggère des idées, des activités pour aider efficacement mon enfant	1	2	3	4	5	6	7
48m	L'enseignant m'informe sur ce que mon enfant a appris et fait en classe, ce qui me permet de mieux aider mon enfant à faire ses devoirs	1	2	3	4	5	6	7
49m	Je consacre du temps à mon enfant pour des activités créatives (danser, dessiner, raconter des histoires)	1	2	3	4	5	6	7

PARTIE 3. Information sur les parents

1. Lieu de naissance du parent répondant

a) Au Québec ☐ b) Ailleurs au Canada ☐ c) Autre (spécifie) _____

2. Âge du parent répondant

1- De 20 à 25 ans ☐ 2- De 26 à 30 ans ☐ 3- De 31 à 35 ans ☐
4- De 36 à 40 ans ☐ 5- De 41 à 45 ans ☐ 6- Plus de 45 ans ☐

3. Statut du parent répondant

1- mère ☐ 2- père ☐

4. Structure familiale

a) famille de deux parents biologiques ☐
b) famille monoparentale ☐
c) famille recomposée ☐
d) famille d'adoption ☐
e) famille d'accueil ☐

5. Au moment de répondre à ce questionnaire, travaillez-vous?

1-À temps complet ☐ 2-À temps partiel ☐

Ou bien êtes-vous?

3-Étudiant (e) ☐ 4- Chômeur (euse) ☐ 5- Prestataire du B.E.S ☐ 6-Autre ☐

6. L'autre parent avec qui l'enfant demeure a-t-il un emploi stable?

1. Oui ☐ 2. Non ☐

7. Niveau de scolarité des parents

Veillez indiquer le dernier niveau scolaire fréquenté

1- études primaires terminées
2-études secondaires terminées (DES ou DEP)
3- études collégiales terminées (DEC ou AEC
4- études universitaires terminées (BAC)
5- études supérieures universitaires terminées (maîtrise
6- études supérieures universitaires terminées (doctorat)

Mère	Père

11. Quel est le revenu annuel brut de votre famille (en incluant votre salaire avant impôt, celui de votre conjointe ou de votre conjoint et toute source de revenu complémentaire, placements, pension alimentaire, allocations sociales et familiales, rentes, etc.)?

- 1. Moins de 20 000 \$ ☐
- 2. De 20 000\$ à 40 000\$ ☐
- 3. De 40 000\$ à 60 000\$ ☐
- 4. De 60 000\$ à 80 000\$ ☐
- 5. De 80 000\$ à 100 000\$ ☐
- 6. Plus de 100 000 \$ ☐

12. Est-ce que votre enfant a eu recours à un plan d'intervention ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, depuis combien d'année ☐

Quelle est votre appréciation sur la collaboration des intervenants dans ce plan d'intervention?

Très insatisfait	Assez Insatisfait	Légèrement Insatisfait	Ne s'applique pas	Légèrement satisfait	Assez Satisfait	Très satisfait
1	2	3	4	5	6	7

1	L'implication et la participation de l'enseignant titulaire	1	2	3	4	5	6	7
2	L'implication des intervenants (orthopédagogue, psychologue etc.)	1	2	3	4	5	6	7
3	Votre implication	1	2	3	4	5	6	7
4	L'implication de votre enfant	1	2	3	4	5	6	7
5	Réussite de votre enfant	1	2	3	4	5	6	7
6	L'implication de la direction	1	2	3	4	5	6	7

Autre commentaire :

13. Votre enfant fréquente la :

1^e année ☐ 2^e année ☐ 3^e année ☐ 4^e année ☐ 5^e année ☐ 6^e année ☐

de Mme _____ ou M _____

Nous vous remercions d'avoir bien voulu prendre le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 2-Questionnaire sur l'implication de l'enseignant(e)

PARTIE 1 – LE CLIMAT DE L'ÉCOLE

1-Pour chaque énoncé, indiquez s'il vous plaît **dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord** avec chacune des affirmations. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Veuillez donc **encercler le choix** qui vous correspond le mieux.

Quelle est votre perception de la collaboration de votre école avec les parents?

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	Légèrement en accord	Fortement en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1	Le personnel de cette école contacte rapidement le parent lorsqu'il y a un problème impliquant son enfant.	1	2	3	4	5	6	7
2	Les enseignants sont intéressés et démontrent un esprit de coopération lorsqu'ils discutent avec les parents.	1	2	3	4	5	6	7
3	Le personnel de cette école traite les demandes des parents rapidement et avec courtoisie.	1	2	3	4	5	6	7
4	La direction de l'école est impliquée et affiche un esprit de coopération lorsqu'elle s'entretient avec les parents	1	2	3	4	5	6	7
5	Les parents se sentent les bienvenus dans l'école.	1	2	3	4	5	6	7
6	Cette école fait du bon travail dans sa façon de faire savoir aux parents comment ils peuvent aider à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
7	L'école informe les parents des réunions et des événements spéciaux.	1	2	3	4	5	6	7
8	Les activités avec les parents ont lieu à des horaires pratiques de façon que les parents puissent y assister.	1	2	3	4	5	6	7
9	Les enseignants tiennent les parents informés des progrès de leur enfant à l'école.	1	2	3	4	5	6	7
10	Cette école informe adéquatement les parents quant aux règles de l'école et aux politiques scolaires.	1	2	3	4	5	6	7

PARTIE 2 – L'IMPLICATION DE L'ENSEIGNANT

Pour chaque énoncé, indiquez s'il vous plaît **dans quelle mesure vous êtes en accord ou en désaccord** avec chacune des affirmations. Il n'y a aucune bonne ou mauvaise réponse. Veuillez donc **encercler le choix** qui vous correspond le mieux

Selon vous, le rôle de l'enseignant recouvre-t-il ces aspects ?

Totalement en désaccord	Fortement en désaccord	Légèrement en désaccord	ni l'un ni l'autre	Légèrement en accord	Fortement en accord	Totalement en accord
1	2	3	4	5	6	7

1a	Je pense que j'apporte une contribution éducative significatif dans la vie de mes élèves	1	2	3	4	5	6	7
2a	Si j'essaie vraiment fort, je peux parvenir à des succès même avec les élèves les plus difficiles et les moins motivés	1	2	3	4	5	6	7
3a	Je ne sais jamais si je parviens réellement à établir le bon contacte avec mes élèves	1	2	3	4	5	6	7
4a	Je sais habituellement comment communiquer avec les élèves	1	2	3	4	5	6	7
5a	Une bonne partie de la motivation d'un élève à l'école dépend de l'environnement à la maison, alors je n'ai qu'une influence	1	2	3	4	5	6	7
6a	Ce que je peux faire pour améliorer la performance	1	2	3	4	5	6	7

	de base des élèves est limité							
7a	Je rencontre de la réussite avec les élèves de ma classe	1	2	3	4	5	6	7
8a	Je ne suis pas certain de la façon d'enseigner avec certains de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7
9a	J'ai l'impression que certains de mes élèves ne progressent pas académiquement.	1	2	3	4	5	6	7
10a	Les paires influencent la motivation de mes élèves plus que moi	1	2	3	4	5	6	7
11a	L'essentiel de la performance d'un élève dépend de son environnement à la maison, donc je n'ai qu'une influence limitée	1	2	3	4	5	6	7
12a	Les paires influencent la performance académique de mes élèves plus que moi	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre perception sur la communication avec les parents ?

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

13C	Je convoque une rencontre avec les parents de chacun de mes élèves.	1	2	3	4	5	6	7
14C	Je contacte les parents au sujet des difficultés ou des échecs de leurs enfants.	1	2	3	4	5	6	7
15C	Je contacte les parents lorsque leurs enfants s'améliorent ou ont bien performé	1	2	3	4	5	6	7
16C	J'informe les parents des compétences que leurs enfants doivent apprendre pour chaque sujet que j'enseigne	1	2	3	4	5	6	7
17C	Je parle aux parents de la routine scolaire de leurs enfants	1	2	3	4	5	6	7
18C	Je parle aux parents des règles de vie en classe	1	2	3	4	5	6	7
19C	J'informe les parents des relations de leur enfant avec les autres élèves de l'école	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre contribution ou rôle dans l'implication des parents à l'école?

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

20B	Je demande aux parents de participer à la planification des activités en classe avec moi	1	2	3	4	5	6	7
21B	Je demande aux parents d'assister aux ateliers de parents ou de formations offertes par l'école de son enfant	1	2	3	4	5	6	7
22B	Je demande aux parents de participer à la planification des sorties scolaires de son enfant	1	2	3	4	5	6	7
23B	Je demande aux parents de faire du bénévolat dans la salle de classe de leur enfant	1	2	3	4	5	6	7
24B	Je demande aux parents d'accompagner les enfants lors des sorties scolaires de la classe de son enfant	1	2	3	4	5	6	7
25B	Je demande aux parents de participer à la planification du projet éducatif	1	2	3	4	5	6	7
26B	Je demande aux parents de parler aux autres parents des rencontres et événements de l'école	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre contribution dans l'implication des parents auprès de leurs enfants à la maison ?

Jamais	Très rarement	Rarement	Ne s'applique pas	Quelquefois	Fréquemment	Toujours
1	2	3	4	5	6	7

27M	J'informe les parents des compétences que leurs enfants doivent acquérir pour chaque sujet que j'enseigne (matière)	1	2	3	4	5	6	7
28M	J'indique aux parents des activités spécifiques à réaliser avec leur enfant afin d'améliorer ses résultats	1	2	3	4	5	6	7
29M	J'indique aux parents un calendrier (les dates des examens) et des activités spécifiques en lien avec les évaluations	1	2	3	4	5	6	7
30M	Je demande aux parents d'aider les élèves pour les devoirs	1	2	3	4	5	6	7
31M	Je demande aux parents de demander à l'enfant comment s'est passée la journée à l'école	1	2	3	4	5	6	7
32M	Je demande aux parents de mes élèves d'emmener leur enfant à la bibliothèque ou aux activités communautaires	1	2	3	4	5	6	7
33M	Je donne des idées aux parents pour les aider à devenir de bons soutiens de leurs enfants	1	2	3	4	5	6	7
34M	J'envoie à la maison des messages informant les parents de ce que l'enfant a appris et fait en classe.	1	2	3	4	5	6	7

Quelle est votre contribution dans l'implication des parents dans la vie de l'école?

35P	Je demande aux parents de s'impliquer dans une association des parents	1	2	3	4	5	6	7
36P	Je demande aux parents de devenir membres du conseil d'établissement ou d'un comité de travail de l'école	1	2	3	4	5	6	7
37P	Je demande aux parents de s'impliquer dans la planification et l'amélioration des programmes et activités de l'école.	1	2	3	4	5	6	7
38P	Je demande aux parents de s'impliquer dans l'évaluation des programmes de l'école et de la commission scolaire	1	2	3	4	5	6	7
39P	Je m'efforce de développer des réseaux sociaux formels afin de favoriser les liens entre les parents et leurs représentants	1	2	3	4	5	6	7
40K	Je fournis aux parents un répertoire des ressources quant aux agences communautaires, services et programmes	1	2	3	4	5	6	7
41K	J'implique les familles dans l'identification et le recours aux ressources communautaires.	1	2	3	4	5	6	7
42K	Je travaille avec les bibliothèques, les musées et d'autres organismes pour améliorer l'apprentissage et les habiletés des élèves.	1	2	3	4	5	6	7
43K	Je fournis aux parents de l'information sur les programmes parascolaires offerts aux élèves par les agences, entreprises ou bénévoles de la communauté	1	2	3	4	5	6	7

PARTIE 3. Information sur l'enseignant(e).

Veuillez cocher la réponse appropriée

1. Lieu de naissance

a) Au Québec e b) Ailleurs au Canada e c) Autre (spécifie) _____

2. Âge

1- De 20 à 25 ans ☐ 2- De 26 à 30 ans ☐ 3- De 31 à 35 ans ☐
4- De 36 à 40 ans ☐ 5- De 41 à 45 ans ☐ 6- Plus de 45 ans ☐

3. Genre

1- Féminin ☐ 2- Masculin ☐

4. Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement:

1- Moins de 2 ans ☐ 2- De 2 à 5 ans ☐ 3- De 5 ans -10 ans ☐
4- De 10 ans à 15 ans ☐ 5- De 15 ans à 20 ans ☐ 6- Plus de 20 ans ☐

5. Cycle actuel d'enseignement

1- première année ☐ 2- deuxième année ☐ 3- troisième année ☐
4- quatrième année ☐ 5- cinquième année ☐ 6- sixième année ☐

6. Diplôme de qualification à l'enseignement

1- Université 1er cycle terminée ☐ non terminée ☐
2- Diplôme du deuxième cycle terminée ☐ non terminée ☐
3- Maîtrise avec essai terminée ☐ non terminée ☐
4- Maîtrise avec mémoire terminée ☐ non terminée ☐
5- Doctorat terminée ☐ non terminée ☐

7. Comme enseignant titulaire est-ce que vous participez régulièrement à un plan d'intervention ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, depuis combien d'année ☐

Si oui, combien d'élève bénéficie une plan d'intervention dans votre classe cette année 2015 (apprentissage et/ou comportemental) ☐

Quelle est votre appréciation sur la collaboration des intervenants dans le plan d'intervention ?

Très insatisfait	Assez Insatisfait	Légèrement Insatisfait	Ne s'applique pas	Légèrement satisfait	Assez Satisfait	Très satisfait
1	2	3	4	5	6	7

1	L'implication et la participation des parents	1	2	3	4	5	6	7
2	L'implication des intervenants (orthopédagogue, psychologue etc.)	1	2	3	4	5	6	7
3	Votre implication	1	2	3	4	5	6	7
4	L'implication de l'élève	1	2	3	4	5	6	7
5	Réussite de l'élève	1	2	3	4	5	6	7
6	L'implication de la direction	1	2	3	4	5	6	7

Autre commentaire :

Nous vous remercions d'avoir bien voulu prendre le temps de répondre à ce

questionnaire.

Annexe 3-Canvas de l'entrevue avec les parents

Partie 1 : Information sur le parent

Le nom du parent :

L'école de votre enfant :

La classe : 1^e ☐ 2^e ☐ 3^e ☐ 4^e ☐ 5^e ☐ 6^e ☐

1-Quel est votre âge?

De 20 à 25 ans ☐ De 26 à 30 ans ☐ De 31 à 35 ans ☐

De 36 à 40 ans ☐ De 41 à 45 ans ☐ Plus de 45 ans ☐

2-Quel est votre sexe?

1- Féminin ☐ 2- Masculin ☐

4- Quel est le plus haut niveau de scolarité

1.-Primaire (non terminé) ☐ (terminé) ☐

2. Secondaire (non terminé) ☐ (terminé) ☐

3. Collégial (non terminé) ☐ (terminé) ☐

4. Université 1er cycle (non terminé) ☐ (terminé) ☐

5. Université 2eme cycle (non terminé) ☐ (terminé) ☐

6. Université 3eme cycle (non terminé) ☐ (terminé) ☐

5-Quel est le revenu annuel brut de votre famille (en incluant votre salaire avant impôt, celui de votre conjointe ou de votre conjoint et toute source de revenu complémentaire, placements, pension alimentaire, allocations sociales et familiales, rentes, etc.)?

1. Moins de 20 000 \$ ☐

2. De 20 000\$ à 40 000\$ ☐

3. De 40 000\$ à 60 000\$ ☐

4. De 60 000\$ à 80 000\$ ☐

5. De 80 000\$ à 100 000\$ ☐

6. Plus de 100 000 \$ ☐

6- Quelle est votre profession :

1) Implication du parent

1.1 Comment vous vous impliquez auprès de vos enfants dans le suivi scolaire?

- Quels sont vos moyens de communication avec l'enseignant ?
- À quel type de bénévolat participez vous ?
- Comment aidez-vous votre enfant à la maison ? Comment jugez-vous, vos compétence pour aider votre enfant ?
- Quels sont les sujets dont vous discutez avec votre enfant ?
- Dans quels instances de l'école participez-vous?
- Quelles sont les ressources communautaires que vous utilisez qui peuvent contribuer indirectement dans les apprentissages de votre enfant?

1.2 Quelles sont les raisons qui motivent votre implication à l'école et à la maison?

- Est-ce que votre rapport à l'école, ou votre expérience personnelle avec l'école influence votre implication auprès de votre enfant?

1.3 Dans le cadre de la relation avec l'enseignant comment percevez-vous cette relation?

- **Rôle** : Comment définissez-vous votre rôle comme parent dans la relation avec l'enseignante.
- **Attentes** : Quelles sont vos attentes envers l'enseignante ?
- **Représentation** : La place des parents dans une classe, vous la définiriez comment dans un monde idéal ?
- **Communication** : Quels sont vos questionnements en lien avec votre communication avec l'enseignante?
- Comment **la qualité de la relation** entre le parent et l'enseignante à un impact sur le cheminement scolaire de votre enfant ?

1.4 Votre enfant bénéficie une PI Oui ☐ Non ☐ Depuis combien d'année

- Comment l'école vous a présenté les difficultés de votre enfant? Comment l'enseignant a présente la situation?
- Quelles mesures sont mises en place de la part de l'école pour vous aider dans l'application de PI ? Et de la part de l'enseignant ?
- Comment impliquez-vous dans ce contexte ?

2) La perception du parent sur l'implication de l'enseignant

2.1 Quelles sont les raisons qui motivent les enseignants à solliciter votre implication/aide dans le cheminement scolaire de vos enfants ?

2.2 Comment l'enseignant sollicite-t-elle votre implication?

- Quels sont les moyens de communication qu'elle utilise?
- Quelle forme de bénévolat demande-t-elle ?
- Quel type d'aide à la maison demande-t-elle ?
- Quel type de participation à l'école (CÉ, comité des parents) demande-t-elle?
- Quelle ressource communautaire suggère-t-elle qui peut indirectement avoir un impact sur la réussite académique?

2.3 L'école d'aujourd'hui a changé, qu'est-ce qui a changé selon vous dans la relation entre l'enseignant et parents?

- Quelles sont les caractéristiques d'une bonne enseignant selon vous?

3) Relation école-famille

3.1 Selon votre expérience, comment décririez-vous la relation entre l'école et la famille aujourd'hui?

- Dans votre école, dans quel climat se construit vos relations?
- Comment votre école investit-elle dans la relation avec les familles?

3.2 Pour vous quel serait la relation idéal entre les parents et l'école pour soutenir la réussite des élèves ?

Annexe 4-Canvas de l'entrevue avec les enseignants

1) Implication de l'enseignant (démarche, posture et activités)

1.1 Comment faites-vous pour impliquer les parents dans le suivi des élèves ?

- Communication : Quels sont vos moyens de communication avec les parents ? Qu'est-ce qui est le plus efficace selon vous ?
- Bénévolat : Quelle forme d'implication des parents favorisez-vous directement dans votre classe ?
- Les apprentissages à la maison : Quels moyens utilisez-vous pour inciter l'aide/ou le support des parents dans les apprentissages ? Est-ce que vous guidez les parents dans l'aide aux devoirs?
- Prise de décision : Comment incitez-vous les parents à participer aux diverses instances de l'école ? Pourquoi?
- Collaboration avec la communauté : Comme percevez-vous la collaboration avec la communauté? Comment utilisez-vous les ressources communautaires pour soutenir les parents?
- Quelles sont les caractéristiques d'un enseignant idéal selon vous? Quelle serait la pratique idéale de la collaboration avec les parents pour vous?

1.2 Quelles sont les raisons qui vous motivent à impliquer les parents? L'utilité pour vous comme enseignante ? Quels aspects considérez-vous importants mais pour lesquels les parents ne sont pas impliqués?

1.3 Rétrospectivement, que pensez-vous de votre implication aujourd'hui par rapport à votre implication au cours des premières années de votre travail ?

- Dans votre formation initiale en enseignement, est-ce qu'il a été question de la relation école-famille ?
- Comment décririez-vous votre évolution depuis vos premières expériences en enseignement jusqu'à maintenant en ce qui concerne l'implication des parents ?

1.4 Dans le cadre de votre travail comme enseignant titulaire, est ce que vous participez à la mise en place de PI ? Depuis combien d'années? ☐ Cette année, vous participez dans combien de PI?

- Comment l'école présente-t-elle les difficultés d'élève à son parent? Comment vous présentez la situation?
- Quelles mesures sont mises en place de la part de l'école pour aider les parents dans l'application du PI ? Et de votre part ?
- Comment vous impliquez-vous dans ce contexte ?

2. La perception de l'enseignant sur l'implication des parents

2.1 Comment les parents de votre classe s'impliquent auprès de leurs enfants dans le suivi scolaire?

- Quels sont les moyens de communication que les parents utilisent?
- Quelle forme de bénévolat (en classe et à l'école) pratiquent les parents de votre classe ?
- Les apprentissages à la maison : Selon vous, est-ce que les parents sont motivés pour aider les élèves dans les devoirs à la maison? Est-ce que les parents se sentent compétents dans l'aide aux devoirs? Comment les parents soutiennent-ils l'enfant dans les apprentissages à la maison?
- Prise de décision : À quelles instances de l'école les parents participent-ils?
- Collaboration avec la communauté : Quelles sont *les ressources communautaires* que les parents utilisent qui peuvent contribuer indirectement aux apprentissages ?
- Quelles sont les caractéristiques d'un parent qui collabore de façon idéale pour vous?

2.2 À partir de votre expérience, quelles sont les raisons qui motivent les parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants?

2.3 Comment percevez-vous la relation entre l'enseignant et le parent?

- Les attentes des parents : quelles sont les attentes des parents ? Et les vôtres?
- Les attitudes des parents : quelles sont les attitudes des parents envers vous? (ouverture, écoute, confiance).
- Le rôle des parents : Comment vous concevez le partage des responsabilités entre les enseignants et les parents par rapport à l'enfant dans un monde idéal?
- Représentation : La place des parents dans la relation enseignant-parent, vous la définiriez comment dans un monde idéal? Et votre place dans cette relation?
- Communication : Quels sont vos questionnements en lien avec la communication entre vous et les parents ? Est-ce que vous aimez recevoir une rétroaction de leur part ? Est-ce que vous en donnez ?
- Comment la qualité de la relation entre le parent et l'enseignant a un impact sur le cheminement scolaire de l'enfant ?

3) Relation école-famille

3.1 Selon votre expérience, comme décririez-vous la relation entre l'école et la famille aujourd'hui? Quel est son impact sur la réussite scolaire?

- Dans votre école est-ce que le climat est favorable à une collaboration avec les parents?
- Comment votre école investit-elle dans la relation avec les familles?
- Quels sont les difficultés, les contraintes ou les limites dans la relation école-famille actuellement?

3.2 Pour vous, quel serait la relation idéale entre l'école et la famille pour soutenir la réussite des élèves.

Annexe 5-Lettre de demande d'autorisation à l'intention de la direction

Monsieur, Madame,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation afin de mener à bien un projet de recherche dans des classes de sixième année du primaire de votre établissement scolaire. La recherche porte le titre suivant : « Étude sur la réussite scolaire des élèves au primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants ». Elle s'intéresse aux formes de l'implication des parents et des enseignants qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves en primaire. Cette étude permettra de mieux comprendre les perceptions et les pratiques des parents et des enseignant(e)s les plus efficaces tant à l'école qu'à la famille et d'identifier des moyens concrets pour favoriser la collaboration entre les parents et les enseignants. Elle s'inscrit dans le cadre du projet de doctorat de madame Enkeleda Arapi, M.A., doctorante en psychopédagogie sous la direction de M. Pierre Pagé, Ph.D. Nous sommes rattachés au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Nous recruterons tous les enseignants de l'école primaire et les enseignants des classes de sixième année et leurs élèves de sixième et leurs parents. La recherche n'implique pas d'observation ou d'intervention. Les enseignant(e)s qui acceptent de participer à l'étude doivent remplir un questionnaire concernant leurs formes d'implication (mai-juin 2015) qui durera 20 minutes. En même temps, on demande aux enseignants de sixième année de faire suivre une enveloppe scellée au parent par le biais d'agenda de l'élève. Toutes les informations concernant la recherche et son déroulement y sont inscrites. Les parents qui acceptent de participer à l'étude doivent remplir un questionnaire concernant leurs formes d'implication (mai-juin 2015) qui durera 20 minutes. La chercheuse en collaboration avec l'enseignant décident le jour et l'heure que les élèves de sixième année peuvent remplir un questionnaire d'une durée de 10-15 min. Les enseignant(e)s de sixième année recrutés participeront à une entrevue individuelle d'une durée de 20 minutes. Les entrevues individuelles visent à connaître en peu plus en profondeur la perception des enseignant(e)s sur leurs implications et celles des parents. Les entrevues seront dirigées par la chercheuse principale (25 mai au 25 juin 2015). Il est à noter qu'elles seront toutes enregistrées sur un dictaphone.

Je soussigné(e) _____ à autoriser Mme Enkeleda Arapi à faire la recherche intitulée : «Étude sur la réussite scolaire des élèves au primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants» dans notre établissement _____. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Direction d'école _____ Date _____

En vous remerciant de votre collaboration, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations les meilleures

Enkeleda Arapi

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval
Département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage
Faculté des Sciences de l'éducation (bureau 1218)
2320, rue des Bibliothèques
Québec (QC) G1V 0A6

Tél. bureau : +1 418 656 2131 poste 6297
Courriel : enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

Annexe 6-Formulaire de consentement pour les parents

Présentation de la chercheure

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat d'Enkeleda Arapi étudiante en psychopédagogie, dirigé par M. Pierre Pagé, professeur au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de la Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheure.

Nature de l'étude

Ce projet s'intéresse aux formes de l'implication des parents et des enseignants qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves au primaire. Ce projet porte également sur d'autres facteurs (l'âge, la scolarité, le revenu familiale) qui peuvent jouer un rôle dans la persévérance et la réussite à l'école.

Déroulement de votre participation

Cette recherche implique votre participation et celle de votre enfant. Dans un premier temps nous vous demandons de remplir un questionnaire d'une durée d'environ 20 min. Ce questionnaire cherche à connaître les formes que prend votre implication auprès de votre enfant pour soutenir sa réussite à l'école. Ensuite, vous êtes invité à participer (sur une base volontaire) à une entrevue, d'une durée d'environ 30 min et qui portera sur les éléments suivants:

- Éléments d'information concernant votre implication,
- Éléments d'information sur l'implication des enseignants
- Éléments d'information sur la collaboration école-famille

Cette entrevue (téléphonique ou en personne) pourra avoir lieu à un moment dont vous conviendrez avec la chercheure (mars-mai 2016) ou à tout autre moment qui vous

conviendrez davantage. Cette recherche implique aussi la participation de votre enfant. **Il ou elle doit remplir un court questionnaire d'une durée de 5-10 min.** Afin d'obtenir une évaluation du rendement scolaire de votre enfant, nous contacterons la direction de l'école qu'il ou elle fréquente pour avoir accès à son bulletin. Nous souhaitons consulter les résultats scolaires de votre enfant pour l'année en cours. Cette démarche s'effectuera de manière strictement confidentielle et sous votre consentement seulement (**voir la section « Signatures » à la page 3**). Prendre note que la participation de votre enfant à la recherche n'aura aucune incidence sur ses résultats scolaires.

Pour participer à la recherche, vous devrez donner votre consentement pour vous-même et pour votre enfant en signant le formulaire de consentement qui concerne votre propre participation à cette étude et celle de votre enfant (*Formulaire de consentement parental dans le document présent, page 3 signatures*).

Si vous acceptez, veuillez nous retourner les questionnaires remplis (par vous et votre enfant) à l'aide de l'enveloppe fournie à cet effet, en n'oubliant pas d'y inclure le formulaire de consentement. Veuillez remettre l'enveloppe à votre enfant afin qu'il la remette à son enseignant dans les 8 jours suivant sa réception.

Avantages liés à la participation: Parmi les avantages liés à votre participation et celle de votre enfant à cette recherche, notons la possibilité de faire avancer les connaissances dans le domaine de l'éducation et d'améliorer la relation parents-enseignant pour ainsi favoriser le développement et la réussite des élèves. Aucun risque connu n'est associé à ce projet.

Participation volontaire et droit de retrait: Vous et votre enfant n'êtes pas obligés de participer à ce projet de recherche. Si vous acceptez, nous vous demandons de remplir un questionnaire et de signer le formulaire de consentement. Vous pouvez vous retirer à tout moment sans conséquence négative. Le cas échéant, vous ou votre enfant n'avez qu'à nous aviser et les données seront détruites.

Confidentialité et gestion des données:

Les mesures suivantes seront prises pour assurer la confidentialité des renseignements de votre enfant.

- Les formulaires de consentement relatifs aux élèves seront séparés des questionnaires à leur arrivée au centre de recherche. Ils seront conservés dans une filière verrouillée et seront accessibles seulement à la chercheuse et au directeur du projet.
- Votre nom, le nom de votre enfant et vos coordonnées ne paraîtront sur aucun questionnaire. Aucun participant ne pourra être identifié lors de la diffusion des résultats de la recherche ou à tout autre moment.
- Les différents documents relatifs à l'étude seront codifiés et seul le chercheur de l'étude aura accès aux codes et aux noms correspondants des participants.
- En aucun cas les résultats scolaires individuels de votre enfant ne seront communiqués à qui que ce soit.
- Les questionnaires seront conservés dans une filière verrouillée accessible à la chercheuse principale. Ils seront détruits par le biais d'une déchiqueteuse trois ans après la fin de la recherche, soit en juin 2018. Les formulaires de consentement aussi.
- Les données de la recherche vont être détruites 4 ans après la fin de la recherche soit en juin 2019.

Publication des résultats: Les résultats de l'étude seront communiqués aux écoles participantes à la fin du projet sous forme d'un rapport. Ils feront également l'objet d'articles scientifiques.

Remerciements: Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude, nous apprécions le temps et l'attention que vous avez consacrée à notre recherche et nous vous remercions d'y participer.

ATTESTATION PAR SIGNATURE

Après avoir pris connaissance des éléments mentionnés précédemment, j'ai compris la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournis, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant à cette recherche.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : «: Étude sur la réussite scolaire des élèves au primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants ». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Le nom de votre enfant _____

Signature du participant, de la participante

Date

J'autorise la chercheuse à consulter le bulletin de l'année en cours et celui de dernière année de mon enfant (notes en français, en sciences et mathématiques). Oui ☐ Non ☐

Période de consultation : (juin 2016)

J'accepte à participer à une entrevue avec la chercheuse ☐ **Oui** ☐ **Non** ☐

Coordonnées du parent : Téléphone : _____

Ou Courriel : _____

Un court résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant mai 2016.** L'adresse (électronique ou postale) à laquelle je souhaite recevoir un court résumé des résultats de la recherche est la suivante :

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Enkeleda Arapi doctorante en psychopédagogie, au numéro de téléphone suivant : (418) 656 -2131 poste 6297, ou à l'adresse courriel suivante : enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel : info@ombudsman.ulaval.ca

Annexe 7-Formulaire de consentement pour l'enseignant (e) de 1^e à 6^e année du primaire

Présentation de chercheure

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de doctorat d'Enkeleda Arapi, dirigé par M. Pierre Pagé, professeur du département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

Cette recherche s'intéresse aux formes de l'implication des parents et des enseignants qui peuvent favoriser la réussite scolaire des élèves au primaire et la collaboration école-famille. Cette étude permettra de découvrir les perceptions, les pratiques les plus efficaces tant à l'école qu'à la famille, et d'identifier des moyens concrets pour favoriser la collaboration entre les parents et les enseignants. Le projet s'intéresse également aux conditions socioéconomiques de la famille (p.ex. scolarité des parents, revenus de famille, type de famille) et de l'enseignant (p.ex. formation, expérience) qui peuvent influencer l'implication tant des parents que des enseignants.

Déroulement de votre participation

Dans un premier temps, on vous demande de remplir un questionnaire, d'une durée d'environ 20 min qui porte sur vos pratiques d'implication, votre perception sur l'implication des parents dans votre classe, votre perception sur le climat de collaboration dans votre école et le niveau de réussite scolaire de vos élèves. Dans un deuxième temps, votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée d'environ 30 min (mars-mai 2016), qui portera sur les éléments suivants:

- Éléments d'information concernant votre implication
- Éléments d'information sur l'implication de parents
- Éléments d'information sur la collaboration école-famille

De plus on vous demande de faire suivre une enveloppe scellée au parent par le biais de l'agenda de l'élève. Toutes les informations concernant la recherche et son déroulement y sont inscrites.

Si vous acceptez, veuillez remettre le questionnaire rempli et le formulaire de consentement signé dans l'enveloppe fournie à cet effet. La chercheuse viendra les chercher, à un moment qui vous conviendra.

Avantages et inconvénients liés à votre participation

Ce projet vous permettra de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'éducation. Il vous offre aussi l'opportunité de partager votre pratique et vos points de vue en ce qui concerne les défis de collaboration école-famille dans le contexte de l'école primaire, optimisant ainsi les possibilités de retombées pratiques. À partir des résultats de la recherche, des stratégies seront élaborées afin de mieux soutenir votre implication et celle des parents. Ce projet ne comporte aucun risque connu.

Participation volontaire et droit de retrait

Vous avez l'entière liberté de participer ou non au présent projet. Vous pouvez aussi vous retirer à tout moment sans conséquence négative et sans avoir à justifier votre décision. Dans ce cas, veuillez en aviser la coordonnatrice dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits.

Confidentialité et gestion des données

Les mesures suivantes seront prises pour assurer la confidentialité de vos renseignements.

- Les formulaires de consentement seront séparés des questionnaires à leur arrivée au centre de recherche.
- Votre nom ou vos coordonnées ne paraîtront sur aucun rapport ni questionnaire.

- Les différents documents relatifs à l'étude seront codifiés et seule la chercheuse de l'étude aura accès aux codes et aux noms correspondants des participants.
- En aucun cas vos résultats individuels ne seront communiqués à qui que ce soit.
- Les formulaires de consentement seront conservés dans une filière verrouillée et seront accessibles seulement à la chercheuse principale et au superviseur du projet.
- Tous les questionnaires et les entrevues seront conservés dans une filière verrouillée accessible à la chercheuse principale et au superviseur du projet seulement. Tous les matériaux relatifs à la recherche seront détruits par le biais d'une déchiqueteuse trois ans après la fin de la recherche, soit en juin 2018.
- Aucun participant ne pourra être identifié lors de la diffusion des résultats de la recherche ou à tout autre moment.

Publication des résultats

Les résultats de l'étude seront communiqués aux écoles participantes à la fin du projet sous forme d'un rapport. Ils feront également l'objet d'articles scientifiques.

Remerciements: Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude, nous apprécions le temps et l'attention que vous avez consacrée à notre recherche et nous vous remercions d'y participer.

ATTESTATION PAR SIGNATURE

Après avoir pris connaissance des éléments mentionnés précédemment, j'ai compris la nature, les avantages et les inconvénients de l'étude. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que la chercheuse m'a fournis, le cas échéant, quant à la participation de mon enfant à cette recherche.

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : «Étude sur la réussite scolaire en primaire en fonction de l'implication des parents et des enseignants». J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante

Date

J'accepte à participer à une entrevue avec la chercheuse **Oui** ☐ **Non** ☐

Coordonnées pour fixer un rendez-vous: Téléphone : _____
Ou **Courriel :** _____

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Enkeleda Arapi, doctorante en psychopédagogie, au numéro de téléphone suivant : (418) 656-2131 poste 6297, ou à l'adresse courriel suivante : enkeleda.arapi@fse.ulaval.ca

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université Laval :

Pavillon Alphonse-Desjardins, bureau 3320
2325, rue de l'Université
Université Laval
Québec (Québec) G1V 0A6
Renseignements - Secrétariat : (418) 656-3081
Ligne sans frais : 1-866-323-2271
Courriel :

info@ombudsman.ulaval.ca

