

Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires

Joëlle Duval and Catherine Dumoulin

Volume 6, Number 1, 2022

Série du réseau PÉRISCOPE « Participation, persévérance et réussite scolaires », étudier la participation pour comprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091205ar>

DOI: <https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Duval, J. & Dumoulin, C. (2022). Collaboration école-famille au primaire : types de collaboration et degré de relation entre les partenaires. *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 6(1), 136–151.
<https://doi.org/10.51657/ric.v6i1.51475>

Article abstract

This article presents the results of an action research aimed at identifying the types and degree of relation between partners in school-family collaboration activities developed by school staff from 25 elementary schools in the Saguenay region of the province of Quebec. Fifteen of these schools had a high proportion of students from disadvantaged backgrounds. The aim of this study was to identify school-family collaboration activities carried out in these schools so to develop continuing education. To do this, four group interviews and thirty semi-structured individual interviews were conducted with school staff responsible for setting up school-family collaboration activities. Written material was also considered. The content analysis showed that almost half of the activities (49%) offered to parents related to their volunteering and that nearly all the activities (97%) corresponded to the lowest degree of relationship between partners, namely consultation and mutual information. Results show that these activities, although numerous and varied, do little to promote the perseverance and academic success of students, especially when they come from disadvantaged backgrounds. The development of this continuing education program should thus allow teachers to develop a closer bond of trust with parents, to promote a more egalitarian attitude and to ensure two-way communication and a better sharing of responsibilities.

© Joëlle Duval and Catherine Dumoulin, 2022



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE AU PRIMAIRE : TYPES DE COLLABORATION ET DEGRÉ DE RELATION ENTRE LES PARTENAIRES

DUVAL, Joëlle

Professeure régulière

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Chicoutimi

joelle1_duval@uqac.ca

DUMOULIN, Catherine

Professeure agrégée

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Chicoutimi

Catherine.Dumoulin@uqac.ca

Résumé

Cet article présente les résultats d'une recherche-action visant à identifier les types de collaboration école-famille (EF) et le degré de relation entre les partenaires lors d'activités élaborées par le personnel scolaire de 25 écoles primaires québécoises d'un centre de services scolaire (CSS)¹ de la région du Saguenay. Parmi ces écoles, 15 d'entre elles accueillaient une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés. Le but de cette étude était de connaître les activités de collaboration EF (ACEF) réalisées dans ces écoles afin de développer une formation continue. Pour ce faire, quatre entretiens de groupe et trente entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès du personnel scolaire responsable de la mise en place d'ACEF. Du matériel écrit a également été considéré. L'analyse de contenu a montré que près de la moitié des activités proposées aux parents (49 %) avaient trait à leur bénévolat et que la quasi-totalité (97 %) des activités correspondaient au plus faible degré de relation entre partenaires, soit la consultation et l'information mutuelle. Ces résultats révèlent que ces activités, bien que nombreuses et variées, favorisent peu la persévérance et la réussite scolaires des élèves, qui plus est lorsqu'ils sont issus des milieux défavorisés. La formation continue devrait donc permettre aux enseignantes de prendre conscience de l'importance de développer un lien de confiance plus étroit avec les parents, de favoriser une attitude plus égalitaire et d'assurer une communication bidirectionnelle et un meilleur partage des responsabilités s'ils et elles veulent amener les parents à influencer positivement la persévérance et la réussite scolaires des élèves.

Mot-clés : types de collaboration école-famille, degré de relation, formes de collaboration école-famille, école primaire, formation continue

¹ Le 15 juin 2020, une réforme de la gouvernance scolaire a mené au remplacement des commissions scolaires par des centres de services scolaire.

Abstract

This article presents the results of an action research aimed at identifying the types and degree of relation between partners in school-family collaboration activities developed by school staff from 25 elementary schools in the Saguenay region of the province of Quebec. Fifteen of these schools had a high proportion of students from disadvantaged backgrounds. The aim of this study was to identify school-family collaboration activities carried out in these schools so to develop continuing education. To do this, four group interviews and thirty semi-structured individual interviews were conducted with school staff responsible for setting up school-family collaboration activities. Written material was also considered. The content analysis showed that almost half of the activities (49%) offered to parents related to their volunteering and that nearly all the activities (97%) corresponded to the lowest degree of relationship between partners, namely consultation and mutual information. Results show that these activities, although numerous and varied, do little to promote the perseverance and academic success of students, especially when they come from disadvantaged backgrounds. The development of this continuing education program should thus allow teachers to develop a closer bond of trust with parents, to promote a more egalitarian attitude and to ensure two-way communication and a better sharing of responsibilities.

Key words: types of school-family collaboration, degree of relationship, forms of school-family collaboration, elementary school, continuing education

Note d'autrice

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Catherine Dumoulin, département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H 2B1, Catherine.Dumoulin@uqac.ca

Au sein de la communauté scientifique existe un consensus voulant que la collaboration école-famille (EF) ait une influence positive sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves (Chen & Gregory, 2010; Deslandes, 2015; Duval, 2017; Duval, Larivée, & Dumoulin, 2019; Hoover-Dempsey, Whitaker, & Ice, 2010; Paccaud, Keller, Luder, Pastore & Kunz, 2021). Toutefois, une collaboration EF efficace n'est pas une simple collection d'activités (Epstein, 2001). Celles-ci doivent plutôt viser à développer un lien de confiance ainsi qu'à favoriser autant une attitude égalitaire empreinte de respect mutuel, une communication bidirectionnelle qu'un partage de responsabilités (Deslandes & Bertrand, 2004; Duval, Dumoulin, & Perron, 2014; Larivée, Bédard, Couturier, Kalubi, Larose, Lude, & Blain, 2017). D'ailleurs, les politiques ministérielles du Québec reflètent cette tendance, et ce, depuis plus de quarante ans puisqu'elles encouragent la participation des parents à la vie et à l'organisation de l'école (Gagnon & Marchand, 2022).

De fait, la collaboration EF au Québec a évolué du volontariat à la consultation jusqu'à la codécision. L'essor de la collaboration EF a été favorisé, dès les années 1960, par le dépôt du rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1966) qui prônait la démocratisation de la scolarisation. Cette accessibilité à l'éducation a mené des parents volontaires à s'impliquer dans l'école pour être guidé·es¹ dans leurs pratiques éducatives ou pour soutenir les enseignant·es et l'école (Gagnon & Marchand, 2022). Puis, la *Loi sur l'instruction publique* a prévu la formation d'organismes de participation parentale (OPP) afin de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif de l'école de même qu'à leur participation à la réussite de leur enfant. Les parents sont aussi passé·es du statut de consultant·es à celui de codécideur·euses lors de la mise en place des conseils d'établissement (CE) à la fin des années 1990 (Gagnon & Marchand, 2022). Cependant, les parents rencontreraient quelques difficultés quant à leur statut de codécideur·euses puisque la place des parents dans les prises de décision serait un sujet controversé au sein des CE et que ces derniers constitueraient des lieux de lutte de pouvoirs entre les parents et les autres membres (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). Le statut de codécideur·euses des parents remonte toutefois à la fin des années 1980 dans la démarche obligatoire du plan d'intervention (PI) pour les élèves à besoins particuliers. Depuis le début des années 2000, le Ministère encourage une plus grande ouverture de l'école envers toutes les familles, ce qui a entraîné un accroissement général de la présence des parents dans le suivi scolaire de leur enfant (Ministère de l'Éducation (MEQ), 2001; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2010). D'ailleurs, la collaboration avec les parents fait partie du référentiel de compétences des enseignant·es (MELS, 2020). Ces changements traduisent la volonté du Ministère de faire des parents et des enseignant·es des partenaires de la réussite de l'enfant. C'est pourquoi la collaboration EF devrait permettre à la culture scolaire et à la culture familiale de s'influencer l'une l'autre pour développer une culture commune (Duval et al., 2014; Hoover-Dempsey et al., 2010).

Dans cet ordre d'idées, un centre de services scolaire (CSS) de la région du Saguenay (Québec, Canada) a manifesté son besoin de former son personnel scolaire d'écoles primaires aux activités collaboratives (ACEF) favorisant une communication bidirectionnelle, une attitude égalitaire empreinte de respect mutuel et de partage de responsabilités. Pour répondre à cette demande, notre recherche-action a d'abord visé à répondre aux questions suivantes : 1) Quelles sont les ACEF déjà mises en place dans les écoles primaires participantes? et 2) Quel est le degré de relation établi entre les parents et le personnel scolaire lors de ces ACEF?

¹ Cet article applique les règles épiciques propres à la série Participation, persévérance et réussite scolaires.

Fondements théoriques

L'inventaire des ACEF nous a menés à faire ressortir les environnements où cette collaboration EF s'est réalisée, et ce, en ayant recours aux types de collaboration EF d'Epstein (2001). Ensuite, pour identifier le degré de relation entre les parents et le personnel scolaire lors de ces activités, nous nous sommes référés aux diverses formes de collaboration EF de Larivée (2013). Ces deux modèles théoriques se rattachent à la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1979) puisqu'ils rendent compte de l'influence des interactions se produisant entre les partenaires travaillant de concert pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires des enfants. Ainsi, nous considérons les activités de collaboration selon la nature et le degré de relation entre les acteurs dans une perspective écosystémique et socioculturelle.

Les types de collaboration EF

Les ACEF peuvent être de différents types et le modèle d'Epstein (2001), auquel les écrits ministériels font très souvent référence, a été retenu dans le cadre de cette étude. Ce modèle théorique présente l'école, la famille et la communauté comme les diverses sphères influençant les apprentissages des enfants (Epstein, 2004). En ce sens, il prend en compte les interactions se produisant entre ces sphères et l'influence qu'elles exercent les unes sur les autres (Epstein, 2001).

Ce modèle identifie six types de collaboration pouvant être mis en œuvre dans une école. Plus précisément, le soutien au rôle parental (1) renvoie à l'aide mise en place par l'école pour soutenir les parents de même qu'à la compréhension de la diversité des familles qu'elle accueille. La communication (2) concerne autant les programmes d'études que les progrès de l'enfant et prend en compte son efficacité ainsi que sa bidirectionnalité. Le bénévolat (3) fait référence à toute implication des parents dans ou pour l'école. Il concerne ainsi la présence des parents de même que leur participation à titre d'aides dans l'école, d'animateur·rices ou de simples participant·es à des activités scolaires. L'apprentissage à la maison (4) s'applique à l'implication parentale lors de la période des devoirs et des leçons de même que lors d'activités liées aux apprentissages de l'enfant. La prise de décision (5) concerne aussi bien la participation des parents aux décisions de l'école que leur compétence à représenter leurs pairs auprès de l'école et de la communauté. Enfin, la collaboration avec la communauté (6) a autant pour objet la coordination des ressources et des services communautaires orientés vers l'école et les familles que la contribution de l'école et des familles au soutien de la communauté (Epstein, 2001). Par ailleurs, la collaboration EF peut prendre diverses formes selon le degré de relation entre les partenaires.

Les diverses formes de la collaboration EF

La collaboration correspond à la participation à une tâche ou à une responsabilité et elle peut prendre différentes formes selon le degré de relation, d'engagement et de consensus se développant entre les personnes (Larivée, 2013). Par exemple, une consultation, une concertation, un partenariat, voire même une cogestion sont autant de formes de collaboration qui présentent des degrés divers de relation, d'engagement et de consensus, différentes formes de collaboration présentées sous la forme d'une pyramide par Larivée (2013).

La base de la pyramide correspond à la consultation et à l'information mutuelle, les formes de collaboration les plus répandues dans les milieux scolaires (Larivée, Kalubi, & Terrisse, 2006). Celles-ci présenteraient le degré d'engagement le plus faible entre les partenaires. En effet, elles feraient référence aux rencontres de début d'année ou de remise de bulletins, aux échanges d'information, etc. Le deuxième niveau de la pyramide concerne la concertation et la coordination,

deux formes de collaboration qui requerraient plus d'engagement que la consultation ou l'information mutuelle. Ainsi, la concertation nécessiterait un niveau d'engagement plus grand que la coordination, car elle enclencherait un processus relationnel. Elle sous-entendrait donc des échanges dont l'objectif est de parvenir à une entente sur la façon de procéder et le but à atteindre. La coordination exigerait aussi de s'entendre sur le résultat visé, mais elle n'imposerait pas que les partenaires aient tous le même niveau d'engagement ni qu'ils s'y prennent de la même manière pour atteindre le but. Par exemple, elle pourrait correspondre à la participation à des comités qui organisent des sorties éducatives ou des activités de financement, etc. Au troisième niveau, la coopération et le partenariat obligeraient les partenaires à établir un consensus, comme c'est le cas dans la démarche de PI. Toutefois, la coopération porterait principalement sur un accord concernant le partage des obligations en vue de l'atteinte du but choisi, alors que le partenariat se fonderait sur le rapport d'égalité entre les parents et les enseignant·es, sur leur reconnaissance mutuelle d'expertise et de connaissances en matière d'éducation de même que sur la prise de décision consensuelle et la communication bidirectionnelle. Il s'agit là d'une forme de collaboration très souvent mise de l'avant dans les documents ministériels et les écrits scientifiques et qui est considérée, par certains chercheur·euses, comme étant un idéal à atteindre (Lahaye & Pourtois, 2000). Enfin, au sommet de la pyramide se trouvent la cogestion et la fusion, exigeant une gestion conjointe, voire l'union des partenaires parlant d'une seule et même voix. Ces formes de collaboration sont cependant absentes du milieu scolaire québécois (Larivée, 2013).

Méthodologie

Cette recherche-action visait à soutenir un CSS dans l'amélioration des ACEF de ses écoles primaires en développant un partenariat véritable pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires des élèves du primaire (MELS, 2009). La nécessité d'accompagner le personnel scolaire dans l'amélioration de leurs ACEF nous a d'abord amenées à nous fixer deux objectifs : 1) Inventorier les ACEF mises en place par le personnel scolaire d'écoles primaires; et 2) Identifier le degré de relation établi entre les parents et le personnel scolaire.

L'échantillon : écoles primaires participantes

Les 31 écoles primaires du CSS ont toutes été invitées à participer à la collecte de données visant à faire le bilan de leurs ACEF. Cependant, six écoles ont choisi de décliner cette invitation. Parmi les 25 écoles participantes, 15 d'entre elles accueillaient une forte proportion d'élèves issus·es des milieux défavorisés. Le MELS classe les écoles selon un rang décile déterminé grâce à un indice tenant compte du fait qu'elles accueillent un nombre plus ou moins important d'élèves venant des milieux défavorisés. Cet indice de milieu socioéconomique (IMSE) est accordé à l'école en fonction d'une moyenne attribuée aux aires de peuplement des familles qui la fréquentent. Ainsi, une école dont l'IMSE est de huit, neuf ou dix accueille une plus grande proportion d'élèves issus·es des milieux défavorisés que les écoles dont l'indice est de trois ou quatre. Concrètement, l'IMSE est attribué à l'école et non à l'élève. Au Saguenay, une grande partie des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus·es des milieux défavorisés se situe en milieu rural. Ce milieu se caractérise, entre autres, par son emplacement loin des grands centres, par un effectif scolaire moins nombreux et par une faible mixité sociale.

La collecte de données

La collecte de données s'est divisée en trois étapes. La première étape a eu pour but de colliger les ACEF rapportées par chacune des écoles participantes. La deuxième étape a visé à compiler ces activités dans des fiches d'information. La troisième étape a consisté à retourner vers certains participant·es pour obtenir les informations manquantes dans certaines fiches d'information. Pour mener à terme cette collecte de données, divers instruments ont été utilisés : des entretiens semi-dirigés de groupe et individuels, des fiches d'information et du matériel écrit. Cette triangulation des méthodes a permis de compenser les limites de ces instruments de collecte (Savoie-Zajc, 2011).

Les entretiens semi-dirigés de groupe

La première étape de la collecte de données a consisté en quatre entretiens de groupe ayant eu lieu lors de rencontres prévues par le CSS lors de la dernière étape du calendrier scolaire. Ces rencontres réunissaient entre huit et douze participant·es, dont des enseignant·es, des directions d'école et des conseiller·ères pédagogiques, tous et toutes responsables de mettre en place des ACEF dans les écoles participantes. Ces entretiens semi-dirigés ont favorisé autant les échanges et les interactions entre les participant·es qu'avec la chercheuse-intervieweuse permettant ainsi aux participant·es de nuancer ou d'approfondir leurs réponses (Savoie-Zajc, 2011). Avant l'entretien de groupe, les participant·es avaient été invités à se remémorer avec l'aide des membres de leur équipe-école respective les ACEF réalisées pendant l'année scolaire en cours. Puis, lors de l'entretien de groupe, ils ont été invité·es à partager avec le reste du groupe les activités menées dans leur école. Pour ce faire, la chercheuse-intervieweuse a posé des questions sur les ACEF menées (but des activités, rôle et tâches des enseignant·es et des parents, etc.), et un assistant·e de recherche a pris des notes qui ont servi à compléter les enregistrements d'environ 60 minutes (fichiers MP3).

Les fiches d'information

À partir des enregistrements des entretiens de groupe, des fiches d'information ont été remplies. Ces fiches d'information comportaient six rubriques permettant de noter des informations sur le type de collaboration EF mis en place et le degré de relation que l'activité décrite exigeait entre les partenaires. L'écoute des enregistrements a permis de répertorier 188 ACEF dont certaines étaient communes à plusieurs écoles, comme c'est le cas de la rencontre de parents lors de la remise du bulletin. Même si certaines ACEF étaient communes à plusieurs écoles, elles n'étaient pas nécessairement identiques si bien qu'elles ont toutes été analysées pour en connaître le degré de relation entre les partenaires.

Les entretiens semi-dirigés individuels

Afin d'obtenir quelques informations manquantes dans certaines fiches d'information, 30 entretiens individuels téléphoniques ont été réalisés auprès de quelques membres du personnel scolaire. Des questions telles que « Quel était le rôle des parents lors de cette activité? », « Y a-t-il eu des échanges avec les parents concernant leur rôle ou leurs préoccupations? » ont visé à mieux comprendre le degré de relation atteint dans les activités.

Le matériel écrit

Pour confirmer certaines informations colligées dans les entretiens, nous avons consulté du matériel écrit fourni par certain·es participant·es. Ce matériel s'est décliné en huit fiches de suivi, quatre plans d'action et quatre brochures promotionnelles.

L'analyse de contenu

Une analyse de contenu nous a permis de faire le bilan des ACEF, d'identifier les types de collaboration EF et d'établir le degré de relation entre le personnel scolaire et les parents. L'analyse de contenu a suivi quatre étapes lors desquelles trois chercheur·euses ont vérifié et contreverifié la catégorisation des données pour ainsi « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). La première étape a consisté à préparer les données brutes (Blais & Martineau, 2006), soit à écouter les enregistrements pour remplir les fiches d'information, et ce, en tenant compte des précisions apportées lors de certains entretiens téléphoniques et à les mettre en relation avec le matériel écrit. Une fois ces fiches remplies et relues, les premières catégories ont été identifiées en fonction du sens se dégageant des paroles ou des écrits des participant·es (Blais & Martineau, 2006; Paillé & Mucchielli, 2008), ce qui a constitué la deuxième étape de notre analyse de données. Ensuite, la révision et le raffinement de ces catégories par des relectures et des remises en question ont permis de faire des regroupements et des comparaisons qui ont mené à classer les 188 activités selon le modèle des six types de collaboration EF d'Epstein (2001). Enfin, l'analyse s'est poursuivie, à l'aide du modèle des différentes formes de collaboration EF de Larivée (2013) pour identifier le degré de relation des activités vécu dans des écoles primaires.

Résultats

Les résultats seront présentés en deux parties : les types d'ACEF selon le modèle d'Epstein (2001) et les formes de collaboration des activités EF selon Larivée (2013).

Les types d'ACEF selon le modèle d'Epstein

Le Tableau 1 qui suit brosse le portrait des 188 ACEF répertoriées en fonction des six types de collaboration identifiés par Epstein (2001). Ce tableau indique le nombre total d'activités répertoriées pour chacun des six types de collaboration de même que le nombre d'écoles où elles sont vécues. Par exemple, 28 activités de collaboration ont été répertoriées pour *Le soutien parental* dont neuf consistait à offrir des ateliers aux parents. Ces ateliers ont eu lieu dans sept écoles différentes.

Tableau 1

Activités de collaboration EF de 25 écoles primaires classifiées selon le modèle d'Epstein

Description des ACEF	Total des activités menées	Nombre d'écoles
1. Le soutien au rôle parental		
a. offrir des ateliers	9	7
b. offrir des conférences	4	4
c. demander aux parents d'écrire des encouragements	2	2
d. faciliter la présence des parents à l'école	13	8
Sous-total	28	
Description des ACEF	Total des activités menées	Nombre d'écoles
2. La communication		
a. informer les parents à l'école	11	9
b. informer les parents à la maison	15	10
c. échanger de l'information	4	3
Sous-total	30	
3. Le bénévolat		
a. participer à des activités parent-enfant	31	9
b. assister à des activités culturelles, sportives, à des cérémonies de reconnaissance	23	11
c. animer des activités	20	12
d. aider à la réalisation d'activités	11	8
e. mener des activités dans l'école et auprès des parents	6	5
f. mener une activité dans la communauté	1	1
Sous-total	92	
4. L'apprentissage à la maison		
a. prendre part, à la maison, à des activités liées à l'apprentissage	5	4
b. aider son enfant à faire ses devoirs	8	4
Sous-total	13	
5. La participation des parents aux prises de décision de l'école		
a. organiser une activité de financement	1	1
b. mener une activité dans la communauté	1	1
Sous-total	2	
6. La collaboration avec la communauté		
a. organiser des activités sportives ou culturelles en collaboration avec l'école	12	8
b. partager des locaux, des installations et de l'expertise	5	3
c. soutenir les enfants sur les plans psychologique, financier et technique	6	4
Sous-total	23	
Grand total	188	

Le soutien au rôle parental

Le soutien au rôle parental a concerné principalement des activités visant à faciliter la présence des parents à l'école en leur offrant des services de garde et de transport gratuits lors des conférences, des ateliers, des rencontres ou des spectacles mettant en vedette les enfants et en les consultant avant de choisir les dates de rencontres des comités de parents. Ensuite, les activités avaient pour but d'offrir des ateliers de formation et de discussion qui avaient parfois les mêmes sujets que les conférences offertes : les devoirs et les leçons ou les saines habitudes de vie. Autrement, les ateliers ont porté sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que sur l'estime de soi; les conférences, sur la persévérance et la réussite scolaires. La distinction principale entre les ateliers et les conférences résidait dans le fait que les parents avaient un rôle actif pendant les premiers et un rôle passif lors des secondes.

La communication

La communication avait trait principalement à l'information des parents tant à la maison qu'à l'école. D'une part, les écoles ont envoyé aux parents, par l'intermédiaire des enfants, des bulletins d'information qui résumaient les événements scolaires. D'autre part, elles ont proposé aux parents des rencontres d'information concernant la préparation de leur enfant à la transition primaire-secondaire et deux écoles ont précisé qu'elles portaient une attention particulière à la clarté du message envoyé aux parents. De plus, elles ont utilisé des téléviseurs ou des babillards placés tout près de leur entrée principale pour rendre compte de la vie de l'école. Ensuite, la communication bidirectionnelle s'est incarnée dans un échange téléphonique enseignant·e-parent portant sur les comportements et le progrès d'un·e enfant. Elle s'est aussi reconnue par l'utilisation de la pochette facteur, une pochette qui permet autant à l'école qu'aux parents de transmettre de l'information écrite, de même que par le recours à des coupons-réponse pour savoir si les parents allaient participer ou non aux activités proposées ou s'ils avaient besoin d'un service de garde ou de transport. Enfin, des sondages auprès des parents ont été menés par deux écoles pour identifier quels étaient les sujets de conférences à tenir ainsi que pour connaître leur niveau de satisfaction quant à la communication EF ou à leurs besoins en matière d'accompagnement des devoirs et des leçons.

Le bénévolat

Le type de collaboration qu'est le bénévolat a comporté une grande offre d'activités ludiques destinées autant aux parents qu'aux enfants. À cela se sont ajoutées de nombreuses invitations à assister aux prestations des enfants à l'occasion de spectacles, d'activités sportives et de remises de prix. Les parents ont souvent été conviés·es à l'école pour exécuter des tâches proposées par les enseignant·es comme l'animation d'activités. Ensuite, des parents se sont impliqués·es bénévolement dans l'organisme de participation des parents (OPP) ou dans un comité appelé *l'école des familles*. Ainsi, les OPP de trois écoles ont assisté les enseignant·es dans la préparation de fêtes comme celles de Noël en plus de décorer l'école et ils en ont pris l'initiative dans deux autres écoles. Quant au comité *l'école des familles*, une seule école a mis sur pied un tel regroupement qui visait à ce que les parents fassent connaître leurs besoins pour mieux accompagner leur enfant vers la réussite. Enfin, une école a vu son OPP organiser un souper communautaire dont le but était de réunir les membres de la communauté et de leur faire connaître le projet éducatif de l'école.

L'apprentissage à la maison

Les activités visant l'apprentissage à la maison ont concerné la supervision du travail intellectuel effectué par les enfants dans le cadre du défi *Aiguise ta matière grise*. De plus, deux écoles ont proposé aux parents, en remplacement des devoirs, des activités ludiques pour développer le goût de la lecture. Enfin, trois écoles ont envoyé des explications écrites aux parents afin que ces derniers puissent développer la lecture et l'écriture à la maison.

La participation des parents aux prises de décision de l'école

Les activités rapportées par une école ont concerné l'implication des membres du CE. D'une part, iels ont organisé une activité de financement; d'autre part, iels ont rencontré l'administration municipale afin que l'aménagement d'un terrain de jeux puisse avoir lieu.

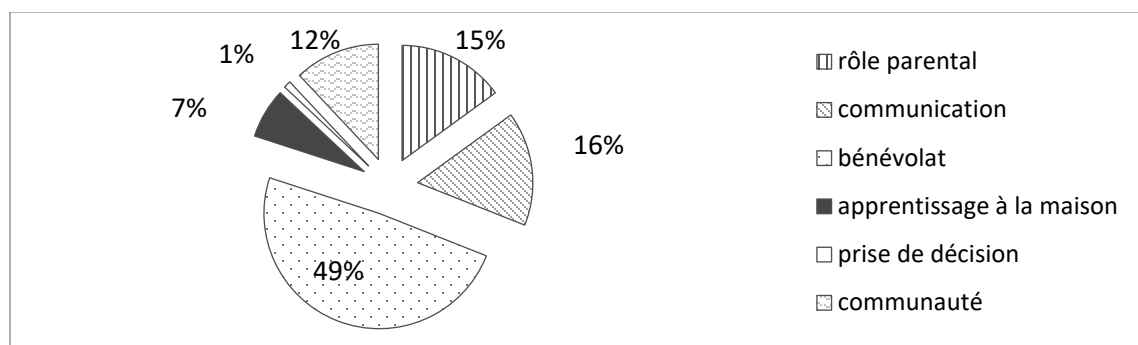
La collaboration avec la communauté

Les activités communautaires répertoriées ont concerné, dans huit cas sur douze, le partage de locaux et des offres d'activités sportives ou culturelles préparées par des organismes communautaires ou des municipalités. Trois autres activités communautaires ont plutôt été mises en œuvre par les écoles et une dernière a concerné le partage d'expertise pour la formation de parents instructeur·rices de soccer.

En complément, comme le modèle d'Epstein a été retenu pour analyser les ACEF répertoriées dans cette étude, la Figure 1 en présente leur répartition selon les six types de collaboration.

Figure 1

Répartition des ACEF par types de collaboration



Cette figure illustre, dans le sens horaire, que près de la moitié des ACEF (49 %) proposées aux parents sont des activités de type bénévolat. Les cinq autres types de collaboration ont suscité moins d'offres d'activités aux parents : l'apprentissage à la maison (7 %), la participation des parents aux prises de décision de l'école (1 %), la collaboration avec la communauté (12 %), le soutien au rôle parental (15 %), la communication (16 %).

Les formes de collaboration des activités EF selon le modèle de Larivée

Des 188 ACEF répertoriées, seulement quatre activités (2 %) atteignent le deuxième niveau de la pyramide des formes de collaboration EF (Larivée, 2013), c'est-à-dire la coordination. En effet, 182 des 188 activités répertoriées (97 %) correspondent à de l'information mutuelle ou à de la consultation, alors que deux activités sont demeurées inclassables compte tenu du peu d'information recueillie à leur sujet. Parmi les 182 activités se classant au premier niveau de la pyramide des formes de collaboration EF, 160 d'entre elles (88 %) sont de l'information, alors que les 22 activités restantes (12 %) sont de la consultation.

Le premier niveau de la pyramide : l'information mutuelle et la consultation

Les résultats de l'analyse des données indiquent que la collaboration EF a majoritairement pris la forme de l'information mutuelle dans les écoles primaires où se sont tenues les ACEF répertoriées.

En ce qui concerne les activités relatives au soutien du rôle parental, seulement deux des 28 activités correspondant à ce type de collaboration EF ont concerné de la consultation. Dans le premier cas, les enseignant·es ont consulté les parents afin de choisir les dates et les heures de rencontres de certains comités. Dans le second cas, les enseignant·es ont consulté par téléphone des parents qui ne répondaient pas aux invitations à se présenter à l'école afin d'identifier avec eux et elles des solutions à différentes problématiques. Les autres activités ont plutôt servi à informer les parents de la tenue d'ateliers ou de conférences, de l'importance d'encourager leur enfant et des services de garderie ou de transport gratuits.

Hormis une seule activité de communication qui a servi à consulter les parents, les autres activités de ce type de collaboration EF ont visé à communiquer de l'information générale aux parents. Ces informations ont principalement été transmises par l'entremise de bulletins d'information, de sites Internet, de téléviseurs, de babillards ou de la pochette facteur dans laquelle les enseignant·es et les parents se communiquent de l'information courante. En fait, une seule activité d'information relative à la communication a concerné un appel téléphonique où un enseignant·e a mis des parents au courant de la baisse d'engagement scolaire de leur enfant. Ensuite, la seule consultation de ce type de collaboration EF a pris la forme d'un sondage où une école demandait aux parents quels étaient leurs besoins et préoccupations concernant les devoirs et les leçons de leur enfant et s'ils étaient satisfait·es de la communication établie avec l'école.

Le type de collaboration EF regroupant le plus d'activités répertoriées, le bénévolat, ne comporte que sept activités correspondant à de la consultation. Plus précisément, quatre d'entre elles sont des activités où des parents ont pris l'initiative de proposer à des enseignant·es de faire une présentation sur la maladie de leur enfant, des livres dont l'un d'eux ou elle est l'auteur·trice, d'un de leurs voyages, des connaissances en lien avec leur travail ou d'une notion prévue au programme d'enseignement. Les trois autres activités de consultation ont émané d'OPP ayant aussi pris l'initiative de préparer une activité d'accueil ou des repas de fête ou de célébration. Les 85 activités restantes correspondent autant à de l'information portant sur les activités ludiques offertes par l'école (autant aux parents qu'aux enfants) qu'à des activités culturelles, sportives ou des cérémonies de reconnaissance auxquels les parents ont été convié·es. Elles ont également porté sur de l'information échangée entre les enseignant·es et les parents quant à l'animation d'activités planifiées par les enseignant·es, à l'aide que les parents devaient fournir lors de la vaccination des enfants, au déroulement d'activités sportives ou de spectacles d'enfants ou à la nécessité qu'un OPP écrive une politique qui encourage les parents et leur enfant à confectionner des cartes de vœux ou des cadeaux maison plutôt qu'à offrir des présents coûteux aux enseignant·es.

En ce qui concerne les activités liées à l'apprentissage à la maison, elles ont toutes servi à informer les parents qu'ils devaient assister leur enfant dans la confection de projets scolaires (prise de photos, confection de maquettes, etc.) ou qu'ils devaient superviser le travail intellectuel de leur enfant ou le soutenir à l'heure des devoirs et des leçons. Enfin, les activités associées à la collaboration avec la communauté présentent à part presque égale de l'information mutuelle et de la consultation. En effet, 12 activités prennent la forme de la consultation et se résument comme suit : des activités où des organismes communautaires et l'école se consultent pour décider à qui offrir du soutien financier ou technique, des activités où une municipalité en collaboration ou non avec des organismes communautaires proposent à des écoles des activités sportives et culturelles ou encore des organismes communautaires et l'école se partageant des locaux. L'information, pour sa part, s'est reconnue dans des activités comme celles où des municipalités ont informé les écoles et la communauté que des activités sportives, culturelles ou environnementales ou que des jardins communautaires étaient à leur disposition.

Le deuxième niveau de la pyramide : la coordination

Sur les 188 activités répertoriées, uniquement quatre activités ont pu être classées dans la forme de collaboration correspondant au deuxième niveau de la pyramide de la collaboration, soit la coordination. Ainsi, deux de ces activités ont concerné des activités de financement n'exigeant pas une implication égale de tous les participant·es, ce qui, dans le cas contraire, aurait été une caractéristique menant à classer ces activités dans de la concertation. Les deux autres activités ont plutôt concerné la participation à des comités visant à obtenir l'appui d'une municipalité pour l'installation d'un terrain de jeux dans la cour de l'école et la participation à un comité voué à l'organisation d'un événement encourageant la non-utilisation d'appareils munis d'un écran (téléphone intelligent, ordinateur, baladeur numérique, téléviseur, etc.), et ce, pendant dix jours consécutifs.

Discussion

Les résultats de cette étude dressent un inventaire des ACEF menées dans des écoles primaires. Celui-ci a permis d'identifier les types de collaboration EF et leur degré de relation entre les partenaires. Plus précisément, l'analyse confirme que ces dernières se situent presque en totalité au premier niveau de la pyramide des formes de collaboration EF de Larivée (2013), ce qui correspond à l'affirmation voulant que l'information et la consultation soient les formes de collaboration les plus répandues dans les écoles québécoises (Larivée et al. 2017; Larivée et al., 2006). De tels résultats incitent à formuler deux constats. Le premier confirme que les écoles ont compris qu'elles avaient un rôle-clé à jouer dans la réussite de la collaboration EF puisque la totalité des activités répertoriées a été initiée par les enseignant·es (Deslandes & Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2010) si ce n'est de près d'une vingtaine d'activités ayant fait l'objet de consultation et ayant été proposées par la communauté comme par des parents ou des OPP démontrant ainsi leur volonté de collaborer. Le second constat mène à comprendre que les écoles, et ce, indépendamment de leur IMSE, organisent plusieurs ACEF caractérisées par un faible degré de relation entre les partenaires. En effet, près de neuf fois sur dix, les enseignant·es se sont limité·es à informer les parents principalement sur le bénévolat à effectuer à l'école, sur les moyens offerts pour faciliter leur présence à l'école ainsi que sur les événements scolaires. Cependant, à la lumière du dernier constat et du fait que la collaboration EF est un des moyens les plus reconnus pour soutenir la réussite scolaire des élèves et prévenir le décrochage scolaire (Chen & Gregory,

2010; Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée et al., 2017; Paccaud et al., 2021), ces résultats conduisent à se demander si des activités présentant un si faible niveau d'engagement peuvent avoir l'impact positif espéré sur le parcours scolaire des élèves issus des milieux défavorisés qui sont très souvent à risque ou en difficulté.

Pour ce qui est du second niveau de la pyramide de la collaboration, seules quatre activités, dont deux ont été prises en charge par les membres du CE d'une école, ont pu être classées dans cette catégorie. Plus exactement, elles ont été regroupées dans la sous-catégorie de la coordination compte tenu du fait que chacune d'elles présentait un but précis sans toutefois que le niveau d'engagement de chacun des partenaires ni que les moyens mis en place pour atteindre le but défini soient les mêmes pour tous et toutes. Même si ces activités montrent un plus grand engagement que celui découlant de l'information mutuelle et de la consultation, il n'en demeure pas moins que cette forme de collaboration constitue presque une vue de l'esprit pour les écoles participantes. Qui plus est, le fait que, parmi ces quatre activités associées à de la coordination, seulement deux aient relevé des CE conduit à penser qu'il est probablement vrai que les parents rencontrent des difficultés à exercer leur rôle de codécideur·euses (Conseil supérieur de l'éducation, 2006). De plus, ce résultat peut démontrer que les politiques ministérielles visant l'évolution du volontariat à la codécision ne sont pas suffisamment mises en place puisqu'aucune école n'a identifié la préparation d'un PI comme étant une ACEF. Conséquemment, ces résultats questionnent l'égalité entre les parents et l'école. De fait, les mécanismes de participation parentale (OPP, CE, PI) sont soumis à un modèle culturel (Martucelli, 2004) qui peut accroître le rapport de subordination entre ces partenaires (Gagnon & Marchand, 2022). Pour se rejoindre, ces derniers et ces dernières pourraient bénéficier d'un espace de médiation comme celui des organismes communautaires, des associations ethniques, multiethniques, familiales ou de quartier (Vats Laaroussi, Kanouté, & Rachédi, 2008).

Sous l'angle du modèle des types de collaboration EF d'Epstein (2001), le bilan des ACEF apparaît plus positif. En effet, chacun des six types de collaboration EF s'est vu représenté de manière variable, ce qui met en évidence que les écoles, dans l'esprit même du modèle d'Epstein (2004), organisent, planifient et offrent aux parents de nombreuses activités afin de stimuler leur implication parentale. Toutefois, près de la moitié de ces activités se retrouvent dans la catégorie du bénévolat, un type de collaboration EF qui n'aurait pas en revanche une influence importante chez les élèves quant à leur engagement, leur réussite scolaire et leur attitude envers l'école (Duval, 2017; Poncelet & Francis, 2010). Un tel constat renforce donc l'idée que les activités proposées aux parents, quoique nombreuses et variées, ne permettent probablement pas d'avoir l'influence attendue sur le parcours scolaire des élèves, principalement ceux et celles qui sont à risque ou en difficulté. Rappelons à cet égard, qu'une collaboration EF efficace n'est pas une simple collection d'activités (Epstein, 2001). De plus, bien que des efforts aient été déployés par les écoles pour faciliter la présence des parents à l'école, ces dernières se sont limitées à proposer aux parents des services de garde ou de transport gratuits et à les consulter avant de choisir les dates de rencontres des comités de parents. Dans tous les cas, ces activités semblent avoir facilité la présence de parents, qui collaborent de toute façon avec les enseignant·es, plutôt que d'avoir favorisé la collaboration de parents des élèves à risque ou en difficulté souvent absent·es du processus scolaire et fréquemment issus·es des milieux défavorisés (Duval et al., 2014; Duval et al., 2019; Lueder, 2011). Pourtant, le Ministère incite fortement les écoles, depuis le début des années 2000, à travailler en collaboration avec tous les parents, surtout ceux et celles des milieux les plus défavorisés. Au surplus, ces milieux étaient fortement représentés dans l'échantillon de recherche. Or, les présents résultats laissent penser que les écoles ont interprété les incitations ministérielles

par le besoin d'organiser de nombreuses activités visant à établir ou à maintenir la participation des parents déjà impliqués dans la scolarité de leur enfant plutôt que par la nécessité de mettre en place des ACEF visant à favoriser un réel partenariat avec les parents absentes, fréquemment issues des milieux défavorisés. Ce dernier constat illustre aussi que, même si l'analyse des activités selon le modèle d'Epstein apparaît positive compte tenu du grand nombre des activités proposées, force est de constater que ce modèle ne tient pas compte des particularités des milieux défavorisés pour susciter l'engagement des parents issues de ces milieux. Les écoles auraient plutôt intérêt à organiser, par exemple, des activités donnant la possibilité aux parents de développer leur capacité à communiquer à leur enfant des encouragements ou des attentes élevées mais réalistes, car de telles activités auraient une influence positive sur le rendement scolaire des élèves à risque ou en difficulté (Chen & Gregory, 2010; Duval, 2017; Hoover-Dempsey et al., 2010; Larivée et al., 2017). Cependant, ce type de collaboration EF n'a été mis de l'avant que dans deux des activités liées au soutien au rôle parental.

Conclusion

Cette étude permet de connaître le degré de relation des ACEF mises en place dans certaines écoles primaires québécoises en faisant ressortir les types de collaboration EF privilégiés. Il est constaté un bon nombre et une diversité d'ACEF. Toutefois, ces activités ne permettent pas un degré de relation élevé entre les partenaires, alors que les politiques ministérielles prônent une relation de partenariat, à savoir un rapport d'égalité entre les parents et les enseignant·es favorisant le partage des responsabilités. Pourtant, une meilleure compréhension de ces orientations ministérielles pourrait avoir des retombées directes sur la participation des parents issues des milieux défavorisés dont les enfants sont généralement plus à risque ou en difficulté. En conséquence, cette étude fait émerger un besoin criant de formation des enseignant·es du primaire quant au fait que la collaboration doit être considérée comme un moyen pour créer une relation étroite avec les parents, permettant ainsi à la culture familiale et à la culture scolaire de s'influencer. Il importe que les enseignant·es travaillent « avec » et non « pour » les parents en créant des activités de collaboration favorisant le développement d'une relation dynamique, de partage et de solidarité. Enfin, cette étude présente certaines limites. D'abord, comme l'inventaire des ACEF repose sur des propos auto-rapportés par le personnel scolaire et non sur des observations menées par l'équipe de recherche, la portée des activités décrites est donc tributaire de la perception des participant·es. Ensuite, notre inventaire est fort probablement incomplet puisque ce n'est pas tout le personnel scolaire qui a participé à la collecte de données. Enfin, le savoir produit dans cette étude étant lié au contexte (Savoie-Zajc, 2011), les résultats ne peuvent être transférés à un autre milieu sans que les caractéristiques de celui-ci soient prises en considération.

Références

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of the human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- 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, 53-62. doi: 10.1080/00220670903231250

- Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006. Agir pour renforcer la démocratie scolaire*. Gouvernement du Québec.
- 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. (2015). Collaboration école-famille-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e édition, p. 203-232). Presses de l'Université du Québec.
- 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. *Revue canadienne de l'éducation / Canadian Journal of Education*, 37(3), 1-23.
- Duval, J., Larivée, S. J. et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 1(45), 147-167.
- Duval, J. (2017). L'implication parentale pour favoriser l'engagement lors de la transition primaire-secondaire : perceptions de parents et de leur adolescent à risque de décrochage. [Thèse de doctorat, Université de Montréal].
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21214?locale-attribute=fr>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2004, juin). *Partenariat école, famille et communauté : une approche basée sur la recherche*. Communication présentée au à la Journée Colloque École-Famille-Communauté, Université du Québec à Trois-Rivières.
<https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/partenariat.pdf>
- Gagnon, F. et Marchand, I., (2022). La participation parentale en contexte scolaire au prisme de la justice sociale et de la parité de participation. *Revue sciences et actions sociales*, 17, 229-255. doi: I 10.3917/sas.017.0229
- Gouvernement du Québec. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. (Rapport Parent). Rédigé par Mgr Alphonse-Marie Parent et al. (5^e vol.). Publications Québec.
https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageNotice.aspx?idn=2710
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). Routledge.
- Lahaye, W. et Pourtois, J. P. (2000). Sens et perspectives des relations école-famille. *Les cahiers du CERFEE*, 16, 195-204.
- Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (Éd.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171-204). Éditions Nouvelles.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., Larose, F., Lude, P. et Blain, F. (2017). *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèses des connaissances et pistes d'intervention*. (Rapport remis au FRQ-SC dans le cadre du programme Actions concertées).
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.

- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach-parents. Creating family/school partnerships*. The Rowman & Littlefield Publishing Group.
- Martuccelli, D. (2004). Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45(3), 469-497.
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*. Direction de la formation générale des jeunes. <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competes-professionnelles/>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/lecole-jy-tiens-tous-ensemble-pour-la-reussite-scolaire/?a=a&cHash=a6fdb9d0089844d3298c0e8a5bc96977>
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2010). *Réussite éducative, santé, bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*. Institut national de santé publique du Québec. https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/1065_ReussiteEducativeSanteBienEtre.pdf.
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. et Kunz, A. (2021). Satisfaction with collaboration between families and schools - The parent's view. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. doi: 10.3389/feduc.2021.646878
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Poncelet, D. et Francis, V. (2010). Présentation du dossier. L'engagement parental dans la scolarité des enfants. Questions et enjeux. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 28, 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). ERPI.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.