



Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires

Serge J. Larivée

Volume 57, Number 2, 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1006290ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006290ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

École de service social de l'Université Laval

ISSN

1708-1734 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5-19.
<https://doi.org/10.7202/1006290ar>

Article abstract

Parental involvement in their child's school progress is recognized in scientific documentation as being a factor facilitating success. However, given that the types of implication vary and given that they do not have all the same impact on the child, three specific questions may be asked: what are the types and the degree of parental involvement in their child's school follow-up? What are the reasons evoked by parents to justify their involvement? What types of involvement facilitate school performances the most? In this article, we answer at first these questions leaning on the results of interviews concerning parental involvement in their child's school progress, conducted with parents (n=70), teachers (n=27) and school principals (n=19). Then, tracks to facilitate a better parental involvement are proposed.

Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires

Serge J. Larivée

RÉSUMÉ

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est reconnue dans la documentation scientifique comme étant un facteur favorisant la réussite. Cependant, étant donné que les types d'implication varient et qu'ils n'ont pas tous le même impact sur l'enfant, trois questions spécifiques nous interpellent : quels sont les types et le degré d'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant? Quelles sont les raisons évoquées par les parents pour justifier leur implication? Quels types d'implication favorisent le plus les performances scolaires? Dans cet article, nous répondons d'abord à ces questions en prenant appui sur les résultats d'entrevues portant sur l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, menées auprès de parents (n=70), d'enseignants (n=27) et de directions d'école (n=19). Puis, des pistes pour favoriser une meilleure implication parentale sont proposées.

Mots clés : Implication parentale; performance scolaire; parents; enseignants; direction d'école

ABSTRACT

Parental involvement in their child's school progress is recognized in scientific documentation as being a factor facilitating success. However, given that the types of implication vary and given that they do not have all the same impact on the child, three specific questions may be asked: what are the types and the degree of parental involvement in their child's school follow-up? What are the reasons evoked by parents to justify their involvement? What types of involvement facilitate school performances the most? In this article, we answer at first these questions leaning on the results of interviews concerning parental involvement in their child's school progress, conducted with parents (n=70), teachers (n=27) and school principals (n=19). Then, tracks to facilitate a better parental involvement are proposed.

Key words: Parental involvement; school achievement; parents; teachers; school principals

INTRODUCTION

La réussite scolaire des élèves fait l'objet de préoccupations importantes dans les milieux éducatifs comme dans la société en général. Et pour cause puisque les statistiques des dix dernières années montrent un plafonnement du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires et une augmentation du nombre de décrocheurs chez les élèves québécois. Dans cette optique, la lutte contre l'échec scolaire, qui apparaît comme un objectif commun appelant à une mobilisation concertée (Gouvernement du Québec, 2009), a donné lieu à l'implantation de plusieurs mesures et plans d'action gouvernementaux expérimentés au fil des ans au Québec afin d'améliorer les performances scolaires des élèves. Parmi les mesures les plus connues, mentionnons le plan d'action *Chacun ses devoirs*, le plan d'action *Prendre le virage du succès*, le *Programme de soutien à l'école montréalaise*, la *Stratégie d'intervention Agir autrement*, les programmes *Famille, école, communauté : réussir ensemble*, *Aide aux devoirs* et *École en santé* (Gouvernement du Québec, 1992, 1997, 2002a, 2002b, 2003, 2005, 2008). Bien qu'elles représentent des actions porteuses contribuant à soutenir les élèves, leurs familles ou l'école, ces initiatives n'ont pu réussir à augmenter de manière significative et stable le taux global de réussite scolaire. C'est ce qui amène le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), les praticiens et les chercheurs à poursuivre leur quête des meilleures pratiques (« best practices ») pour une plus grande réussite. Récemment, persévérant dans sa volonté d'atteindre l'objectif d'un taux de diplomation ou de qualification de 80 % chez les élèves de moins de 20 ans d'ici 2020, le MELS a présenté une nouvelle stratégie d'action intitulée *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite* (Gouvernement du Québec, 2009). Misant sur une mobilisation concertée, le MELS privilégie entre autres la collaboration école-famille-communauté (EFC) et, plus particulièrement, l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Il affirme que « *l'école ne peut plus, à elle seule, assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaires [...] et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi* » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 3).

La reconnaissance officielle de la contribution essentielle des acteurs complémentaires à l'école dans la réussite scolaire est certes louable. Cependant, étant donné que les types d'implication varient, notamment selon l'âge de l'enfant, et qu'ils n'ont évidemment pas tous le même impact sur celui-ci, nous nous posons les questions suivantes spécifiquement en lien avec l'implication parentale : quels sont les types et le degré d'implication des parents dans le suivi scolaire de leur enfant au préscolaire, au primaire et au secondaire? Quelles sont les raisons évoquées par les parents pour justifier leur implication? Quels sont les types d'implication qui favorisent le plus les performances scolaires des élèves? Dans ce texte, nous tentons d'apporter quelques réponses à ces questions en nous appuyant sur les résultats d'une recherche que nous avons menée sur l'implication parentale. Cependant, avant d'exposer ces résultats, il importe de préciser ce que recouvrent les notions d'implication parentale et de performance scolaire telles qu'utilisées dans notre recherche.

L'IMPLICATION PARENTALE

La notion d'implication parentale s'est progressivement imposée dans la dernière décennie, particulièrement dans les domaines de l'éducation et des services sociaux ou communautaires. L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au préscolaire, au primaire et au secondaire est d'ailleurs considérée par plusieurs auteurs comme étant essentielle à la réussite scolaire (Henderson et Mapp, 2002). Par ailleurs, si l'implication parentale semble faire référence à des représentations communes et partagées ainsi qu'à des actions clairement identifiées par les différents acteurs concernés, notamment les parents et les enseignants, la réalité est tout autre et montre la nécessité de mieux définir l'implication parentale car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples.

D'emblée, le terme « implication » n'est pas neutre. Il peut être lié à une personne ou à une action et avoir une connotation positive ou négative, selon ses différents sens. On parlera ainsi d'implication volontaire dans une activité (ex. : bénévolé), ou encore d'implications liées à une décision (ex. : conséquences d'un choix) (De Villers, 2003, p. 759). Si, dans le domaine juridique, ce terme a habituellement un sens négatif, soit l'implication dans une affaire criminelle, il en est tout autrement pour les parents dans le domaine de l'éducation où l'implication parentale est généralement considérée comme étant souhaitable et attendue. Bien que, concrètement, l'implication des parents puisse parfois poser problème et être perçue comme moins importante au fur et à mesure que l'enfant avance dans le cursus scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004), la documentation scientifique en fait largement la promotion et montre qu'elle est multiforme et complexe. C'est pourquoi plusieurs termes sont utilisés par les auteurs pour la décrire, parfois comme des synonymes, d'autres fois pour apporter des nuances : implication, participation, collaboration, coopération, concertation, partenariat, etc. Ces différents termes mettent en évidence diverses caractéristiques et nuances relatives à l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, qui sont reprises dans divers modèles théoriques. En effet, plusieurs typologies ont été élaborées pour illustrer l'implication des parents ainsi que, d'une façon plus générale, la dynamique des relations entre la famille et l'école, parfois aussi entre l'école, la famille et la communauté. Ces typologies se distinguent habituellement par la perspective dans laquelle elles abordent l'implication parentale, qu'il s'agisse de la décision des parents de s'impliquer, des types et des lieux de l'implication parentale, du degré de relation avec les partenaires, des objectifs visés par les parents, etc. C'est donc autour de ces aspects que nous poursuivrons l'exploration de la notion d'implication parentale en examinant diverses typologies qu'ils ont inspirées.

La décision de s'impliquer

Pourquoi s'impliquer? C'est la question que tout parent se pose, consciemment ou non, avant de s'engager dans une action de soutien dans le parcours scolaire de son enfant. Si certains parents sont, *a priori*, convaincus de l'importance de leur rôle auprès de leur enfant, d'autres ne le sont pas ou ne se perçoivent pas comme des parents assez compétents pour s'y investir. C'est dans cette perspective que Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ont étudié le

processus de l'implication parentale et identifié trois composantes principales influençant la décision des parents : la représentation de leur rôle parental, leur sentiment de compétence et les opportunités qu'ils ont de s'impliquer ou les invitations qui leur sont faites dans ce sens. Selon ces auteurs, les parents s'impliquent davantage s'ils s'estiment compétents pour le faire, s'ils croient que c'est leur rôle et si on les invite à le faire. L'école détient ainsi une responsabilité importante à cet égard puisque c'est majoritairement elle qui contrôle les offres et les possibilités d'implication. Pour promouvoir et favoriser l'implication des parents, il est donc nécessaire que les personnels scolaires connaissent bien les caractéristiques et les besoins des familles auprès desquelles ils interviennent et qu'ils en tiennent compte.

Les lieux et les types d'implication parentale

Au-delà de la volonté du parent de s'impliquer dans le cheminement scolaire de son enfant, il importe de prendre en considération les contraintes inhérentes aux responsabilités personnelles et professionnelles. Étant donné le grand nombre de familles dans lesquelles les deux parents occupent un emploi, leur implication dans des activités se réalisant à l'école durant les heures de classe devient impossible pour plusieurs d'entre eux. Dès lors, les types d'activités dans lesquelles les parents peuvent s'impliquer ainsi que les lieux où ces activités se déroulent deviennent plus restreints, les activités se réalisant à la maison étant habituellement celles prioritaires. À un autre niveau, les ressources disponibles dans la communauté, les activités qui y sont offertes et dans lesquelles les parents et les enfants s'impliquent, sont aussi reconnues comme des facteurs pouvant contribuer à la réussite scolaire. C'est dans cette optique, soit celle d'une implication parentale variée, qu'Epstein (2001) a élaboré une typologie qui repose sur six types d'activités ou de situations d'implication se déroulant soit à la maison, soit à l'école, ou dans la communauté. Ces six types d'activités sont liés aux aspects suivants : 1) les rôles et compétences parentales, 2) la communication entre l'école et la famille, 3) le bénévolat, 4) les apprentissages à la maison, 5) la participation à la prise de décision, 6) la collaboration avec la communauté. Cette typologie, qui a été expérimentée dans de nombreuses recherches auprès de familles et d'élèves au préscolaire, au primaire et au secondaire de milieux socioéconomiques divers, se distingue des autres par le fait qu'elle repose sur plusieurs types et lieux d'implication parentale.

Les formes ou niveaux de collaboration¹ dans l'implication parentale

L'implication des parents suppose des relations plus ou moins soutenues avec les autres acteurs ou partenaires responsables de l'éducation de leur enfant, particulièrement les enseignants. Ainsi, après les lieux et les types d'implication, les formes ou niveaux de collaboration privilégiés lors des situations d'implication parentale sont à considérer. S'inspirant de Landry (1994), Larivée (2008) propose une typologie selon huit formes de collaboration, non exclusives, regroupées en quatre niveaux selon le degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les collaborateurs. Ceux-ci sont l'information et la

1. Dans ce texte, la collaboration est définie comme un terme générique qui « correspond à la participation, à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » (Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel, 1996, p. 22).

consultation (niveau 1), la coordination et la concertation (niveau 2), la coopération et le partenariat (niveau 3) ainsi que la cogestion et la fusion (niveau 4). D'emblée, il est inévitable que les attentes et les pratiques de certains parents et enseignants divergent selon les situations d'implication, ce qui influence forcément les types d'implication préconisés et, par le fait même, les formes de collaboration privilégiées. Par exemple, plusieurs enseignants au préscolaire ou au primaire limitent l'implication des parents à l'école ou évitent cette implication en proposant principalement des activités de soutien et d'encadrement à la maison, notamment parce qu'ils craignent, en invitant les parents en classe ou à l'école, de voir leurs décisions et leurs pratiques pédagogiques remises en question ou de vivre une ingérence des parents dans la sphère scolaire (Salomon et Comeau, 1998). Les formes de collaboration privilégiées par ces enseignants sont ainsi principalement de niveau 1 ou 2. Par ailleurs, si plusieurs parents attendent seulement de l'école d'être informés sur les activités et la vie scolaire de leur enfant ou d'être ponctuellement invités à s'y impliquer (niveau 1 ou 2), d'autres souhaitent davantage être considérés comme de réels partenaires, être actifs à l'école et participer aux processus décisionnels (niveau 3 et partiellement 4 pour certaines écoles, par exemple celles dites alternatives). Ainsi, bien que le courant dominant des dernières années dans la documentation scientifique prône la coopération et le partenariat, donc la communication bidirectionnelle, la reconnaissance de la complémentarité et de l'expertise de chacun des partenaires, le partage du pouvoir, etc. (Bouchard *et al.*, 1996; Deslandes, 2001; Epstein, 2001), la réalité semble beaucoup plus complexe et nuancée. D'ailleurs, malgré le consensus général qui se dégage dans la communauté scientifique sur le fait que la collaboration école-famille-communauté et l'implication parentale sont des déterminants de la réussite scolaire, peu de chercheurs arrivent à conclure à des liens causaux entre la réussite scolaire et un type, un lieu ou un degré spécifique d'implication parentale (Mattingly, Prislín, McKenzie, Rodriguez et Kayzar, 2002).

Les objectifs de l'implication parentale

Les parents qui s'impliquent dans le cheminement scolaire de leur enfant ne le font pas nécessairement avec les mêmes intentions. Si, par leur implication, tous visent généralement l'amélioration des apprentissages et de l'adaptation de leur enfant (objectif individuel), certains acceptent de s'impliquer pour plusieurs élèves, tel le groupe-classe fréquenté par leur enfant (objectif collectif), ou pour l'ensemble de l'école (objectif institutionnel). Évidemment, un parent peut viser plusieurs objectifs à la fois et ceux-ci peuvent varier au cours d'une même année ou du parcours scolaire de son enfant. C'est ce que met en évidence la typologie d'Adelman (1994) qui situe l'implication parentale sur un continuum, allant de l'amélioration du fonctionnement individuel (répondre aux besoins fondamentaux de l'élève, communiquer à propos de l'élève, soutenir les apprentissages de l'élève à la maison, etc.) à l'amélioration du fonctionnement du système scolaire (travailler pour améliorer les classes, l'école ou l'ensemble des écoles).

En résumé, il ressort que l'implication parentale a plusieurs visages que les typologies mettent clairement en évidence. Bien que celle de Epstein (2001) fasse l'objet du plus grand nombre de références dans la documentation scientifique nord-américaine, chacune a sa pertinence propre selon l'angle dans lequel l'implication parentale est abordée.

LES PERFORMANCES SCOLAIRES

Comme mentionné précédemment, l'un des objectifs de l'implication parentale est celui d'augmenter le taux de réussite scolaire des élèves. Selon Deniger (2004, p. 3), la réussite scolaire se définit comme l'« atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l']obtention d'un diplôme ou [l']intégration du marché du travail ». Or, bien que la réussite se mesure essentiellement par des indicateurs spécifiques liés aux résultats (ou performances) scolaires (passage à l'année ou au cycle supérieur, obtention du diplôme d'études secondaires, etc.), il arrive fréquemment qu'elle soit confondue avec la réussite éducative, notamment par les parents. Le Conseil supérieur de l'éducation (2002) précise toutefois que la réussite scolaire ne s'oppose pas à la réussite éducative, mais que cette dernière se mesure surtout à l'aide d'indicateurs d'ordre qualitatif. Malgré les différences entre ces deux types de réussite, les principaux acteurs concernés par la réussite de l'élève (MELS, directeurs d'école, enseignants, parents) peuvent avoir une représentation différente de la réussite scolaire et de la réussite éducative ou ne pas se baser sur les mêmes indicateurs pour en juger. Si la réussite scolaire est plus facile à définir parce qu'elle relève strictement des performances scolaires, la réussite éducative est plus large et peut englober un grand nombre d'aspects selon les personnes qui la définissent et leur champ d'expertise. Potvin (2010) met bien en évidence ces aspects dans la définition qu'il donne de la réussite éducative :

On peut définir la réussite éducative comme une visée du développement total ou global des jeunes : soit au niveau physique, intellectuel, affectif, social, moral (spirituel). Viser le bien-être, ou l'accomplissement de soi, le bonheur. Selon les systèmes ou les acteurs impliqués en éducation, l'on retrouve divers accents à la réussite éducative, à savoir, la réussite éducative scolaire, la réussite éducative familiale et la réussite éducative périscolaire (p. 1-2).

Il précise cependant que, dans le domaine scolaire, la réussite éducative se définit au regard de la mission du MELS qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier (Gouvernement du Québec, 2001).

Dans le cadre de notre recherche qui portait sur la réussite scolaire, les participants ciblés étaient en lien avec trois ordres d'enseignement distincts (préscolaire, primaire et secondaire). Étant donné que la réussite scolaire ne prend pas le même sens selon l'ordre d'enseignement visé et que nous souhaitions éviter le glissement entre réussite scolaire et réussite éducative, particulièrement par les parents, nous avons choisi de traiter la question sous l'angle de l'amélioration des performances scolaires. Nous estimions en effet que les participants pourraient plus facilement juger de l'impact de l'implication parentale sur la réussite scolaire en prenant comme critère l'amélioration des performances de l'élève. Il s'agissait, en tenant compte de l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire ou secondaire), de se baser sur l'appréciation globale ou spécifique du rendement dans une ou plusieurs disciplines, et ce, sans nécessairement faire référence à la diplomation.

LES RÉSULTATS D'UNE RECHERCHE SUR L'IMPLICATION PARENTALE

Dans le cadre d'une recherche subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) (Larivée, 2006-2009), nous avons mené une enquête auprès de trois échantillons à la fois distincts et complémentaires, formés de directions d'école, d'enseignants et de parents d'élèves. Dans le présent article, nous ferons seulement état des résultats obtenus aux questions se rapportant aux trois objectifs spécifiques suivants de la recherche : 1) identifier les situations dans lesquelles les parents s'impliquent; 2) préciser les raisons évoquées par les parents pour s'impliquer ou pas dans chaque type de situation; 3) identifier les types de situation d'implication parentale qui favorisent les performances scolaires des élèves.

Les participants

Nous avons eu recours à un échantillon de convenance formé de directions d'école (n=19), d'enseignants (n=27) et de parents (n=70) d'élèves au préscolaire, au primaire ou au secondaire (cf. tableau 1). Les participants provenaient de 10 écoles de 6 commissions scolaires différentes du territoire québécois (Commissions scolaires Marie-Victorin, des Grandes-Seigneuries, des Chics-Chocs, Rivière-du-Nord, Laval et des Phares). Comme le montre le tableau 2, ils étaient principalement rattachés à l'ordre primaire dans des écoles de milieux très favorisés ou très défavorisés. Au départ, nous souhaitions recruter les participants selon deux variables : l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire) qui réfère également à l'âge de l'enfant (Deslandes, 2001) et le statut socioéconomique selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du MELS. Ce choix s'explique par le fait qu'il s'agit de deux variables identifiées dans la littérature comme étant discriminantes dans l'implication parentale (Deslandes et Bertrand, 2004), et parce que nous voulions mettre en évidence les similitudes et les différences entre les milieux favorisés et défavorisés. Pour ce faire, nous avons contacté des responsables des commissions scolaires afin d'obtenir l'autorisation de contacter des directions d'école. Ces dernières ont ainsi été sollicitées, d'une part, pour participer à la recherche et, d'autre part, pour nous mettre en contact avec des enseignants et des parents de leur école. Au départ, les écoles favorisées (indices 1, 2 ou 3) et défavorisées (indices 8, 9 ou 10) ont été ciblées. Cependant, étant donné la difficulté de recruter le nombre de participants visé pour chacune des catégories, nous avons décidé d'étendre l'offre de participation à plusieurs commissions scolaires sans tenir compte de l'IMSE des écoles et, ainsi, renoncé à considérer la variable socioéconomique pour constituer l'échantillon. C'est ce qui explique le nombre élevé de commissions scolaires et d'écoles participantes pour un si faible échantillon.

Tableau 1. L'échantillon des participants selon l'ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Directions d'école		Enseignants		Parents	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Préscolaire	0	00,0	4	14,8	4	5,7
Primaire	0	00,0	13	48,1	48	68,6
Secondaire	3	15,8	8	29,7	0	0,0
Préscolaire et primaire *	16	84,2	2	7,4	7	10,0
Primaire et secondaire *	0	0,0	0	0,0	11	15,7
Total	19	100,0	27	100,0	70	100,0

* Des directions d'école et des enseignants intervenaient à plusieurs ordres d'enseignement à la fois et des parents avaient plusieurs enfants qui fréquentaient des ordres d'enseignement différents.

Tableau 2. Répartition des participants selon l'indice socioéconomique (IMSE) de l'école

	Favorisé (indices 1-3)		Moyen (indices 4-7)		Défavorisé (indices 8-10)		Total	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Directions	10	52,7	3	15,7	6	31,6	19	100,0
Enseignants	12	44,4	4	14,9	11	40,7	27	100,0
Parents	62	88,5	1	1,5	7	10,0	70	100,0
Total Nb %/indice	84	72,4	8	6,9	24	20,7	116	100,0

L'instrument de la collecte des données

Pour collecter les données, nous avons mené des entrevues téléphoniques de type semi-dirigé d'une durée moyenne de 40 minutes. Le protocole d'entrevue était constitué de 51 items répartis selon cinq blocs distincts : 1) les informations sociodémographiques des participants, 2) les types et le degré d'implication, 3) la motivation à s'impliquer, 4) les compétences et le sentiment de compétence des parents, 5) les performances et la réussite scolaires. Les items du bloc 1 ont été ciblés à partir du Questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF) (Terrisse et Bédard, 2003) et du *Questionnaire sur la formation professionnelle des enseignants (QFPE)* (Terrisse, Lefebvre et Larose, 1998). Pour les blocs 2 à 5, les items ont été élaborés à partir des résultats de l'analyse de contenu d'un échantillon documentaire large tiré de la documentation professionnelle et scientifique relative à la collaboration école-famille-communauté et à l'implication parentale. Ceux-ci ont par la suite été validés auprès d'un échantillon formé de représentants de chacune des catégories de répondants. Les réponses

aux items du bloc 4 ne sont pas présentées puisqu'elles ne correspondent pas aux objectifs visés par ce texte.

L'analyse des résultats

Dans un premier temps, afin de connaître l'orientation générale de l'implication parentale, nous avons demandé aux parents de nous indiquer si leur degré général d'implication dans le cheminement scolaire de leur enfant, selon les six types d'activités de la typologie d'Epstein (2001), avait été bon ou mauvais au cours de la dernière année. Puis, nous leur avons demandé de préciser les motifs justifiant leur degré d'implication. Les mêmes questions ont été posées aux directions d'école et aux enseignants, mais à l'égard des parents qu'ils côtoient, soit les parents de l'école pour les directions et les parents de leurs élèves pour les enseignants. À partir des réponses données à propos du degré d'implication, nous avons d'abord procédé à un classement en quatre catégories pour chaque type d'activités : bon, moyen (pour les réponses mitigées), mauvais ou non répondu (N.R.) lorsque le répondant ne portait pas de jugement clair et spontané sur la question. Puis, pour l'analyse des résultats, nous avons regroupé les catégories « bon » et « moyen » pour mettre en évidence les types d'implication parentale privilégiés. Quant aux réponses sur les motifs explicatifs du degré d'implication, nous avons procédé à une analyse lexicométrique des *verbatim*s des trois catégories de répondants en relation avec les six types d'implication de la typologie d'Epstein (2001). Cette analyse nous a ainsi permis de mieux comprendre pourquoi les parents s'impliquent dans le cheminement scolaire de leur enfant.

Enfin, en ce qui concerne les performances scolaires, il était demandé aux parents d'identifier parmi les six types d'activités de la typologie d'Epstein (2001), lesquelles ils considéraient bonnes pour favoriser les performances scolaires de leurs enfants. Encore une fois, la même question a été posée aux directions d'école et aux enseignants à l'égard des élèves qui les concernaient, soit les élèves de l'école pour les directions et les élèves de leurs classes pour les enseignants.

Les types d'implication parentale

Globalement, en ce qui concerne les six types d'activités d'implication parentale, deux apparaissent fortement privilégiés, et ce, dans les trois catégories de répondants : la communication entre l'école et la famille (message dans l'agenda, lettre d'informations aux parents, rencontres parents-enseignants) et les apprentissages et l'encadrement à la maison (devoirs, leçons, discipline,...) (cf. tableau 3). À l'inverse, les répondants identifient deux types d'activités dans lesquelles les parents s'impliquent moins : les activités concernant les rôles et les compétences parentales et les activités en lien avec la communauté. Enfin, l'implication comme bénévole (bibliothèque, sorties éducatives,...), qui est considérée moyenne ou bonne par la majorité des répondants, et l'implication dans des comités (conseil d'établissement, organisme de participation des parents,...), qui est jugée moyenne ou bonne seulement par les directions d'école et les enseignants, montrent une importance moyenne. Il faut cependant rappeler que ces types d'activités ne concernent habituellement qu'un nombre restreint de parents.

Tableau 3. Les types d'implication parentale considérés comme bons ou moyennement bons selon les directions d'école, les enseignants et les parents

	Directions (n=19)		Enseignants (n=27)		Parents (n=70)	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Q12 Rôles et compétences parentales	6	31,6	11	40,7	30	42,8
Q16 Communications	15	79,0	23	85,2	63	90,0
Q20 Bénévolat	14	73,7	16	59,2	45	64,3
Q24 Apprentissage à la maison	13	68,4	22	81,4	65	92,9
Q28 Comités	11	57,9	14	51,8	20	28,5
Q32 Communauté	6	31,6	7	5,9	31	44,3

Les motifs justifiant le degré d'implication parentale

Parmi les motifs le plus souvent évoqués par les trois catégories de participants pour expliquer le degré d'implication parentale dans les six types d'activités, deux attirent particulièrement l'attention : le temps et l'intérêt. En effet, la faible implication parentale est principalement justifiée par le manque de temps et d'intérêt, notamment en ce qui concerne les activités se réalisant à l'école ou dans la communauté, alors que, à l'opposé, un plus grand intérêt et la capacité de prendre le temps de participer motivent une plus grande implication parentale. Par exemple, plusieurs parents affirment s'impliquer pour être mieux informés sur le cheminement scolaire de leur enfant, les enseignants, la vie de l'école, etc. Les directions d'école et les enseignants, qui ont une perception plus large de l'ensemble des parents, précisent toutefois que ce sont souvent les mêmes parents qui s'impliquent le plus dans les activités à l'école. Parallèlement, plusieurs parents précisent qu'ils ne peuvent s'impliquer davantage en raison de leurs obligations professionnelles, certains manifestant un sentiment de culpabilité de ne pouvoir s'impliquer autant que d'autres parents.

Pour ce qui concerne les deux activités dans lesquelles les parents s'impliquent le plus, soit la communication et les apprentissages à la maison, l'âge des enfants apparaît comme un facteur influençant l'implication des parents. Les enseignants soulignent entre autres la responsabilité de l'élève qui, selon son âge, peut plus ou moins bien rapporter l'information ou les invitations. Pour les devoirs et leçons, les enseignants affirment aussi observer des écarts selon l'âge de l'élève, ses performances scolaires et la qualité du soutien des parents. Ils précisent que plusieurs parents n'assurent pas un suivi régulier auprès de leur enfant à la maison ou n'ont pas les connaissances nécessaires pour le soutenir adéquatement, notamment lorsqu'il éprouve des difficultés.

L'implication des parents dans des comités demeure le lot d'un faible nombre de parents. Certains remettent en question leur pouvoir réel de décision ou d'influence, particulièrement en faisant allusion au conseil d'établissement, ce qui les amène à ne pas s'impliquer. Les directions d'école affirment que les taux de participation des parents sont très inégaux d'un comité à l'autre et entre les écoles. Ceux qui s'y investissent le font surtout pour être mieux informés sur la vie scolaire de leur enfant ainsi que pour mieux connaître l'école et contribuer à son fonctionnement.

Enfin, les répondants ont un regard plutôt mitigé quant à l'implication des parents dans les activités visant à les soutenir dans leurs rôles ou leurs compétences ainsi que dans les activités en lien avec la communauté. Les parents trouvent généralement important de participer à des activités portant sur leurs rôles et compétences, mais ils ne se sentent pas toujours concernés par les sujets abordés. Quant aux motifs évoqués pour expliquer la faible implication parentale dans les activités en lien avec la communauté, il apparaît une méconnaissance ou une incertitude des types d'implication possibles, les enseignants se montrant même peu concernés par ce type d'activités.

Les performances scolaires

D'une manière générale, tous les types d'implication parentale sont considérés par la majorité des parents et des enseignants comme étant bons ou moyennement bons pour favoriser les performances scolaires des élèves. Comme le montre le tableau 4, seules les directions d'école ne sont pas une majorité de cet avis pour tous les types d'activités. Celles-ci ont un discours plus nuancé que les enseignants et les parents. De plus, il apparaît que les parents estiment plus favorablement que les enseignants et les directions d'école tous les types d'implication.

Tableau 4. Les types d'implication parentale considérés comme bons ou moyennement bons pour favoriser les performances scolaires selon les directions d'école, les enseignants et les parents

	Directions (n=19)		Enseignants (n=27)		Parents (n=70)	
	Nb	%	Nb	%	Nb	%
Q14 Rôles et compétences parentales	9	47,3	21	77,8	66	94,3
Q18 Communications	13	68,4	26	96,3	67	95,7
Q22 Bénévolat	13	68,4	23	86,2	65	92,9
Q26 Apprentissage à la maison	9	47,3	26	96,3	65	92,9
Q30 Comités	10	52,7	23	86,2	59	84,3
Q34 Communauté	11	57,9	20	74,1	65	92,9

DISCUSSION SUR LES ACTIVITÉS FAVORISANT LES PERFORMANCES SCOLAIRES

Au regard des résultats présentés, nous tenterons maintenant de répondre brièvement à la question principale sous-tendant cet article, à savoir : quels types d'implication parentale devrions-nous privilégier pour favoriser l'amélioration des performances scolaires des élèves?

D'une manière générale, une majorité des participants semblent estimer que tous les types d'implication parentale favorisent les performances scolaires. À l'instar de la documentation scientifique qui n'arrive pas à identifier clairement et hors de tout doute raisonnable les liens causaux entre les activités d'implication parentale et la réussite scolaire (Ferguson, 2008; Mattingly *et al.*, 2002), ces résultats n'apportent guère de nuances. Mais que cachent de tels résultats? Il est difficile ici de le préciser puisqu'il n'a pas été demandé aux répondants de justifier leurs réponses. Cependant, au regard de l'ensemble des résultats, il se dégage l'idée générale que tous types d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peuvent avoir des effets bénéfiques sur ses performances scolaires. Des différences apparaissent cependant selon les catégories de répondants. Pour leur part, les parents, qui s'appuient sur leur expérience personnelle avec leur enfant, perçoivent très positivement les effets de leur implication sur les performances scolaires de celui-ci (cinq types d'implication sur six considérés comme bons ou moyennement bons par plus de 90 %, le sixième l'étant à 84,3 %). De leur côté, les enseignants, qui ont un point de vue plus large puisqu'ils fondent leurs perceptions sur les parents et les élèves d'une ou plusieurs classes, adoptent une position similaire mais un peu plus nuancée que celle des parents (deux types d'implication sur six sont considérés bons ou moyennement bons par 90 % d'entre eux, et ils sont entre 74,1 % et 86,2 % à évaluer ainsi les quatre autres types). Quant aux directions d'école, qui abordent la question selon la perspective la plus large, qui est celle de l'ensemble des parents de l'école, leur évaluation est plus mitigée (seulement quatre types d'implication sont considérés bons ou moyennement bons, et ce, par une faible majorité). Ces résultats reflètent bien les préoccupations respectives de ces catégories de répondants. Malgré tout, la communication école-famille et le suivi et l'encadrement des apprentissages à la maison semblent représenter des types d'implication à privilégier.

CONCLUSION

Globalement, les résultats de l'enquête mettent en évidence un paradoxe important en ce qui concerne l'implication parentale. En effet, alors que la documentation gouvernementale et scientifique prône une meilleure collaboration entre l'école, la famille et la communauté et une plus grande implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant, de nombreux parents affirment manquer de temps ou d'intérêt pour s'y investir. Les types d'implication privilégiés le confirment bien puisqu'ils concernent principalement les activités à la maison. Dans ce contexte, il importe que les décideurs et acteurs scolaires se questionnent sur les besoins réels des parents ainsi que sur leurs contraintes et conditions de vie s'ils souhaitent véritablement travailler en collaboration avec les familles. Alors que les gestionnaires et administrateurs publics et privés sont de plus en plus appelés à faciliter la conciliation travail-

famille de leurs employés, qu'en est-il de la conciliation école-famille² ou école-famille-travail? Tout comme les employeurs, l'école détient une responsabilité à l'égard des exigences qu'elle a envers les élèves et leurs parents. Ces exigences sont-elles favorables à l'amélioration des performances scolaires? Il est possible parfois d'en douter. C'est pourquoi cet aspect mériterait, selon nous, d'être davantage étudié.

Enfin, s'il est réaliste de penser que toute forme d'implication parentale puisse stimuler l'élève et potentiellement influencer positivement sur ses performances scolaires, il demeure nécessaire d'aller au-delà des perceptions des parents, des enseignants et des directeurs d'école et d'évaluer spécifiquement les effets des divers types d'implication. Étant donné les nombreuses variables qui entrent en jeu, il apparaît toutefois nécessaire que cette évaluation tienne compte des contextes et de la dynamique qui se créent entre les familles et l'école pour obtenir un portrait le plus juste possible des situations réelles.

Serge J. Larivée

Professeur agrégé

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Docteur en éducation

Université du Québec à Montréal

2. Nous ne définirons pas le concept de conciliation école-famille dans ce texte, mais nous invitons le lecteur à consulter éventuellement le texte suivant pour obtenir plus de détails :

Larivée, S. J. (accepté). « La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la co-éducation et l'implication parentale », dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Collaboration en milieu scolaire, des pratiques prometteuses/Promising practices for school-family-community collaboration*, Éditions Nouvelles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adelman, H. S. (1994). « Intervening to enhance home involvement in schooling », *Intervention in School and Clinic*, 29(5), p. 276-287.
- Bouchard, J.-M., L. Talbot, D. Pelchat et L. Sorel (1996). « Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations? (deuxième partie) », *Apprentissage et socialisation*, 27(3) p. 41-48.
- Conseil supérieur de l'éducation (2002). *Au collégial. L'orientation au cœur de la réussite*, Avis du Conseil supérieur de l'éducation au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*, Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CTREQ.
[http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf.]
- Deslandes, R. (2001). « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1-2), p. 31-49.
- Deslandes, R. et R. Bertrand (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 3(2) p. 411-433.
- Epstein, J. L. (2001). *School-family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder (CO), Westview Press.
- Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature*, Austin (TX), Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Gouvernement du Québec (1992). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative*, 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 (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la formation générale des jeunes.
- Gouvernement du Québec (2002a). *Programme de soutien à l'école montréalaise 2002-2003*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé*, Québec, Ministère de l'Éducation. [<http://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 (2005). *École en santé. Guide à l'intention des milieux scolaires et de ses partenaires*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

- 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.
- Henderson, A. T. et K. L. Mapp (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin (TX), Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoover-Dempsey, K.V. et H. M. Sandler (1995). « Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? », *Teachers College Record*, 95, p. 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et H. M. Sandler (1997). « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, 67(1), p. 3-42.
- Landry, C. (1994). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?*, Sainte-Foy (QC), Les Presses de l'Université du Québec, p. 7-27.
- Larivée, S. J. (2006-2009). *Étude des caractéristiques sociodémographiques et des motivations de parents au regard des situations d'implication qu'ils privilégient dans le cheminement scolaire de leur enfant*, Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC), Programme d'établissement de nouveaux professeurs-chercheurs.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 219-247.
- Mattingly, D. J., R. Prislín, T. L. McKenzie, J. L. Rodriguez et B. Kayzar (2002). « Evaluating evaluations: The case of parental involvement programs », *Review of Educational Research*, 72(4), p. 549-576.
- Potvin, P. (2010). *La réussite éducative. Définition du concept*, Document présenté au CTREQ. [<http://www.pierrepotvin.com/6.%20Publications/publication.htm>.]
- Salomon, A. et J. Comeau (1998). « La participation des parents à l'école primaire trente ans après : un objectif encore à atteindre », *Revue internationale de pédagogie*, 44(2-3), p. 251-267.
- Terrisse, B. et J. Bédard (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, DEFS, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., M. L. Lefebvre et F. Larose (1998). *Le questionnaire sur la formation professionnelle des enseignants (QFPE)*, Montréal (QC), Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Villers, M.-É. de (2003). *Multidictionnaire de la langue française*, 4^e éd., Montréal (QC), Québec-Amérique.