
L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant.

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser?

Serge J. Larivée

Université de Montréal
Faculté des sciences de l'éducation
Département de psychopédagogie et d'andragogie
C.P. 6128, succursale Centre-ville
Montréal, Québec, Canada, H3C 3J7
serge.j.larivee@umontreal.ca

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une recherche sur l'implication parentale menée auprès de parents d'élèves au préscolaire, au primaire ou au secondaire ($n=70$). Plus spécifiquement, il expose l'analyse des réponses aux quatre questions suivantes : quels sont les types d'implication parentale possibles dans le contexte actuel? Correspondent-ils aux attentes des milieux scolaires? Les milieux scolaires favorisent-ils l'implication des parents? Quelles seraient les solutions pour favoriser l'implication des parents? Globalement, les résultats montrent un portrait plutôt positif de la collaboration entre l'école et la famille et des possibilités d'implication parentale, principalement au préscolaire et au primaire. Les activités d'implication parentale à la maison, particulièrement l'encadrement des devoirs et leçons, sont davantage identifiées que les activités qui se déroulent à l'école ou en classe. Aussi, les attentes de l'école envers les parents sont perçues comme étant élevées ou plus grandes que par les années passées. Enfin, peu de pistes de solutions pour favoriser l'implication parentale sont évoquées.

MOTS-CLÉS : implication parentale, perceptions, parents, enseignants, école, cheminement scolaire.

1. Introduction

La collaboration école-famille et plus spécifiquement l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est largement reconnue pour favoriser la réussite scolaire (Deslandes, 2009; Epstein, 2008; Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005). Cependant, si ce constat fait relativement consensus dans la communauté scientifique au plan théorique, il est loin de faire l'unanimité dans la pratique. En effet, la concrétisation d'actions visant à collaborer avec les familles et à impliquer les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant semble poser problème dans plusieurs milieux. Bien que cette implication qui est clairement inscrite dans la documentation gouvernementale, professionnelle et scientifique soit souhaitée, elle se vit malgré tout à « faibles doses » dans plusieurs écoles. Cela étant dit, il faut admettre que, dans certains établissements scolaires, l'apport des parents est remarquable et permet la réalisation d'un grand nombre d'activités et de projets, sans compter tous les parents qui s'investissent quotidiennement dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison, mais dont les milieux scolaires n'ont pas toujours connaissance.

Avec les années, le rôle et les types d'implication des parents dans les structures scolaires ont changé (Beauregard, 2006). Depuis la dernière décennie, plusieurs pays ont apportés des changements importants au plan législatif ou curriculaire visant à favoriser une plus grande implication parentale dans la sphère scolaire, notamment au sein de l'école (Dom et Verhoeven, 2006). Ces modifications ont ainsi contribué à la transformation de la dynamique relationnelle entre les familles et l'école et de l'implication parentale quoique celles-ci ne s'exercent pas de manière uniforme d'un milieu à l'autre.

Par ailleurs, il ne serait pas réaliste de valoriser une plus grande implication parentale sans prendre en compte les besoins et les nouvelles réalités des familles. Ces dernières ont aussi changé et celles composées des deux parents mariés et de leurs enfants biologiques ne sont plus aussi dominantes que par le passé (Institut de la statistique du Québec, 2009). Dès lors, l'école ne peut plus considérer les familles comme si elles formaient un groupe homogène (Crozier, 2000; Dutercq, 2001). Elle doit tenir compte des réalités des familles, particulièrement au regard de la diversité de leurs structures (monoparentales, divorcées, reconstituées, homoparentales, etc.) et de leurs différences culturelle, linguistique et religieuse pour établir des relations harmonieuses avec les parents. Ceci s'avère d'une importance capitale, comme le souligne le Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (2001) :

Pour conclure, rappelons que les familles ont besoin de l'école, qu'elles ne peuvent en faire l'économie et que l'école a besoin de la compréhension et du soutien des familles. Tout cela pour laisser le champ libre aux apprentissages des enfants et des jeunes, des élèves. Rappelons combien il est important de passer du frontal, de la confrontation, du conflit de territoire, de l'accusation réciproque où l'on se renvoie sans fin la responsabilité à un recentrement volontaire, permanent, sur ce qui est commun, l'intérêt de l'enfant et du jeune, l'intérêt de l'élève. (p. 9)

A la lumière des réalités familiales et scolaires précédemment mentionnées, il nous est apparu pertinent de revisiter le sujet de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, même s'il fait déjà l'objet de nombreuses recherches et publications. Entre autres, nous nous sommes posé les questions suivantes : quels sont les types d'implication parentale possibles dans le contexte actuel? Ces types d'implication correspondent-ils aux attentes des milieux scolaires? Les milieux scolaires favorisent-ils l'implication des parents? Quelles seraient les solutions pour favoriser l'implication des parents?

Dans cet article, nous tentons de répondre à ces questions en présentant les résultats d'une recherche menée auprès de parents d'élèves au préscolaire, au primaire ou au secondaire sur l'implication parentale dans le cheminement scolaire¹. Plus particulièrement, nous exposons les perceptions de parents sur les façons dont ils peuvent s'impliquer, sur les attentes et l'ouverture de l'école face à l'implication parentale ainsi que sur les solutions envisagées pour favoriser cette implication.

2. L'implication des parents

L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peut prendre diverses formes. Plusieurs typologies ont d'ailleurs été élaborées et mettent en évidence une perspective particulière de l'implication parentale (Adelman, 1994; Eccles et Harold, 1996; Epstein, 2001; Grolnick et Slowiaczek, 1994; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; etc.). Par exemple, Dutercq (1998) souligne l'optique dans laquelle le parent

¹ Il s'agit d'une recherche subventionnée par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) (Larivée, 2006-2009).

s'implique en identifiant trois catégories de parents, soit ceux qui s'impliquent principalement pour la collectivité (conseil d'établissement, comités de représentations de l'école, etc.), ceux qui s'impliquent surtout à titre individuel pour le bénéfice de leur enfant (accompagnement de son enfant lors d'une sortie, aide dans la classe de son enfant, etc.) et ceux qui ne s'impliquent pas du tout. Il y a également celle d'Epstein, qui est l'une des plus connues et utilisées en Amérique du Nord, repose sur six types d'activités ou de situations d'implication parentale : 1) les rôles et les compétences des parents; 2) la communication entre l'école et la famille; 3) le bénévolat; 4) l'encadrement et les apprentissages de l'enfant à la maison (devoirs, leçons, discipline, etc.); 5) la participation aux prises de décisions et au fonctionnement de l'école; 6) les liens avec la communauté. Enfin, au-delà des diverses typologies existantes, les chercheurs reconnaissent généralement trois lieux d'implication parentale : à la maison, à l'école et dans la communauté (Deslandes, 2001; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997).

D'emblée, les parents et les enseignants identifient l'accompagnement parental à la maison, principalement l'encadrement des devoirs et des leçons, comme étant l'un des premiers rôles et moyens d'impliquer les parents (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong et Jones, 2001). Avec les années, notamment depuis l'intégration massive des femmes sur le marché du travail, ce type d'implication tend toutefois à se différencier, et ce, pour diverses raisons : de nombreux parents manquent de temps le soir pour encadrer les devoirs et leçons, les élèves peuvent bénéficier d'une période de devoirs supervisée à l'école, les types de devoirs et leçons varient d'une classe à l'autre ou d'une école à l'autre, la fréquence et la planification des devoirs et leçons sont diversifiées (devoirs donnés au jour le jour ou selon un plan de travail hebdomadaire facilitant l'organisation du travail par l'élève et les parents), etc. Ces différences semblent être relativement partagées internationalement ainsi que les débats qui perdurent sur leur efficacité comme outils d'apprentissage, sur les types ou la quantité de devoirs à donner (ou ne pas en donner du tout) selon l'âge des élèves, les milieux socioéconomiques, etc. (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2007; Cooper, 2007; Deslandes, 2009; Xu & Corno, 2003). Même le type d'implication des parents est questionné car, dans certains cas, il peut nuire à l'enfant, par exemple lorsque l'intervention du parent engendre un conflit avec l'enfant ou sème la confusion par rapport aux notions enseignées à l'école (Cooper, 2007).

Deblois, Deslandes, Rousseau et Nadeau (2008), s'inspirant des travaux de Deslandes (1996, 2005, 2006) menés auprès d'adolescents québécois, identifient cinq dimensions associées à l'accompagnement parental : « (1) (le) soutien affectif (p. ex., encouragements, compliments, discussions sur les choix d'options à faire, aide dans les devoirs quand l'adolescent le demande, etc.) ; (2) (la) communication avec les enseignants (p. ex., appels téléphoniques ou rencontres) ; (3) (les) interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire (p. ex., questions sur l'école et sur les travaux scolaires) ; (4) (la) communication parents-école (p. ex., présence à des réunions de parents) ; (5) (la) communication parents-adolescents p. ex., discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir » (p. 248). Parmi ces dimensions, le soutien affectif des parents constitue le facteur de protection influençant le plus la réussite scolaire. Ces mêmes auteurs mettent d'ailleurs en évidence l'importance de ce type de soutien en affirmant :

Ainsi, pour certains chercheurs, des relations familiales de qualité permettent de contrebalancer un faible statut socio-économique. D'autres reconnaissent que certains élèves, issus d'un milieu socio-économiquement élevé vivant une piètre qualité des relations familiales, ne peuvent bénéficier des effets positifs du niveau de richesse familiale. Enfin, certains chercheurs s'entendent pour accorder un poids plus important aux relations familiales alors que pour d'autres, c'est le niveau socio-économique qui prime. (Deblois et al., 2008, p. 248)

Parmi les autres types possibles d'implication des parents, il y a ceux qui se déroulent à l'école (action bénévole, conseil d'établissement, comités de financement, organisation et animation d'activités éducatives, de loisir, parascolaires, etc.). Cependant, ces types d'implication ne sont pas possibles pour tous les parents et ne font pas toujours l'unanimité auprès des personnels scolaires. D'une part, les milieux scolaires offrent peu d'occasions d'implication parentale autre que sur les heures de classe, ce qui empêche ou limite la participation des parents qui sont sur le marché du travail. D'autre part, les personnels scolaires, particulièrement les enseignants, sont majoritairement peu enclins à laisser entrer les parents à l'école en général ou dans la classe en particulier (Claes et Comeau, 1996; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007). Ceci s'explique, entre autres, par le fait que plusieurs enseignants ont peur d'être jugés ou que leur autorité et leur compétence professionnelle soient remises en question par les parents (Coleman, 1998). Ainsi, cette attitude de fermeture ou de crainte se traduit chez des parents par le sentiment d'être perçus comme des intrus (Deslandes et Bertrand, 2001, 2004). À ce sujet, Bergonnier-Dupuy (2005) rappelle que, même si la mobilisation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant a augmenté depuis les dernières décennies, particulièrement dans les milieux populaires, les relations école-famille sont encore trop souvent empreintes de méfiance et d'incompréhension, notamment

avec les familles socialement marginalisées. En outre, s'il est vrai que certains parents tentent parfois de s'immiscer dans le pédagogique et donnent leur avis sur les interventions ou les décisions des enseignants ou de la direction d'école, il ne faut toutefois pas généraliser ni oublier que, dans d'autres cas, les parents appuient l'école et les enseignants. De plus, dans de nombreuses écoles, certaines activités ne pourraient être réalisées sans l'implication bénévole de parents (bibliothèque scolaire, sorties éducatives, etc.).

En ce qui a trait à l'implication dans la communauté, elle est peu sinon pas évoquée par les parents et les enseignants. Un autre volet de notre recherche nous a d'ailleurs permis de constater le quiproquo qui existe à l'égard de ce type d'implication. Lorsqu'ils étaient questionnés sur le type d'implication dans la communauté, des répondants (parents, enseignants et direction d'école) ciblaient l'utilisation des ressources disponibles dans leur localité, certains la participation ou l'accompagnement du parent à une activité avec son enfant (sportive, culturelle ou de loisir) et d'autres ne pouvaient pas en identifier. Ces réponses ont aussi mis en évidence la difficulté à établir le lien entre ces types d'implication et la réussite scolaire.

Les divergences d'opinion, de perceptions et de pratiques en ce qui concerne les types d'implication parentale entraînent certes des frustrations de part et d'autre, mais surtout un flou dans les rôles et les attentes respectives des parents et des enseignants. Il faut souligner également les différences existant entre les niveaux d'implication et les attentes des mères par rapport aux pères. Bien que les pères soient davantage impliqués aujourd'hui dans le suivi scolaire de leur enfant qu'ils ne l'étaient au cours des décennies passées, les mères demeurent majoritairement celles qui s'y impliquent le plus au quotidien (Deslandes et Cloutier, 2005; Dubeau, 2002). Dauber et Epstein (1993) ainsi que Eccles et Harold (1996) soulignent toutefois qu'il y a des différences entre les mères qui occupent un emploi et celles qui n'en occupent pas, ces dernières s'impliquant plus à l'école que les premières. Ceci soulève aussi un paradoxe à propos de l'implication parentale. En effet, d'un côté plusieurs parents disent vouloir s'impliquer davantage, mais ne savent pas comment ou affirment ne pas se sentir invités à le faire par l'école ou les enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004; Hoover-Dempsey, 1997). D'un autre côté, plusieurs enseignants affirment s'attendre à ce que les parents s'impliquent dans le cheminement scolaire de leur enfant et assistent aux rencontres (assemblée générale des parents, remise du bulletin scolaire, etc.), mais constatent une faible implication, en raison du manque de temps ou d'intérêts (Christenson et Sheridan, 2001). Comment expliquer ces divergences? Est-ce dû à une perception différente de leurs attentes et rôles respectifs ou des types d'implication possibles? Les parents perçoivent-ils l'école et les enseignants comme étant favorables à l'implication parentale?

3. Les attentes de l'école à l'égard des parents

Plusieurs chercheurs ont étudié les attentes des parents envers l'école ou les attentes des enseignants ou de l'école envers les parents (Claes et Comeau, 1996; DeSadeleer, Brassard et Brunet, 2004; Gonzalez DeHass, 2005; Salomon et Comeau, 1998; etc.). Les résultats des recherches ont ainsi permis de mieux comprendre les attentes mutuelles de ces acteurs en mettant en évidence les continuités et les ruptures dans leurs points de vue.

D'une manière générale, il apparaît que de nombreux obstacles existent et nuisent à l'implication des parents. Certains relèvent de contraintes liées principalement aux responsabilités parentales, telles les occupations professionnelles, le manque de temps, la présence d'enfants en bas âge à la maison, les distances à parcourir pour se rendre à l'école, la rareté des occasions de participer à des activités à l'école, le manque d'intérêt ou de compétence (Labrie, Wilson et Roberge, 2000; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen et Sekino, 2004; Trudelle et Montambault, 1994). D'autres concernent l'école et les enseignants qui sont réticents à accorder un pouvoir décisionnel aux parents (Mokwety-Alula, 2002). Enfin, plusieurs obstacles sont le fruit de la dynamique relationnelle entre les parents et l'école : les différences de croyances, les difficultés de communication, la confusion à propos des rôles respectifs, le manque de temps, etc. (DeBruhl, 2006). Étant donné la complexité et les difficultés pour arriver à concrétiser l'implication parentale, McWayne et al. (2004) soulignent que les milieux scolaires doivent faire preuve d'ouverture et de créativité s'ils désirent réellement la favoriser.

Les attentes des enseignants ou de l'école à l'égard des parents concernent surtout la supervision et la responsabilisation parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). Par exemple, la participation des parents est davantage acceptée des enseignants lorsqu'elle s'inscrit dans des activités qui se déroulent à la maison (supervision des devoirs et des leçons, discussion sur le bulletin, etc.) ou à l'extérieur de la classe (aide lors d'activités parascolaires, bénévolat à la bibliothèque scolaire, accompagnement lors de sorties éducatives, etc.) (Claes et Comeau, 1996; Salomon et Comeau, 1998). Le personnel scolaire a ainsi tendance à maintenir les parents dans des rôles traditionnels en les limitant à des activités qui se déroulent à l'extérieur de l'école (Chavkin et Williams, 1987; DeSadeleer, Brassard et Brunet, 2004; Salomon et Comeau, 1998). Les enseignants et les directions d'école identifient également d'autres attentes qui relèvent davantage des attitudes, notamment

le respect et la confiance en l'expertise du personnel scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; DeSadeleer, Brassard et Brunet, 2004)

De leur côté, plusieurs parents se sentent blâmés pour les difficultés de leur enfant ou ne se sentent pas les bienvenus à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004; Gonzalez DeHass, 2005). Les parents s'attendent aussi à ce que les enseignants soient disponibles et qu'ils donnent des rétroactions aux élèves sur leurs travaux scolaires réalisés à la maison (Deslandes et Morin, 2002). Jacob et Lefgren (2007) soulignent cependant que les attentes des parents varient selon divers facteurs, entre autres selon leur milieu socioéconomique. À ce sujet, DeSadeleer, Brassard et Brunet (2004), s'appuyant sur le discours de directions d'école, affirment :

(...) les parents mettent de plus en plus de pression sur l'école et accroissent les demandes qu'ils formulent à l'endroit des acteurs de l'école. Ils ont des attentes élevées face à la réussite (scolaire et sociale) de leur enfant et estiment que l'école doit l'assurer puisqu'elle en est responsable. Toutefois, la pression des parents est ressentie différemment selon les milieux sociaux d'appartenance. Dans les milieux plus favorisés, la pression porte sur la réussite scolaire. Par contre, dans les milieux socialement moins favorisés, la pression des parents s'axe davantage vers le développement chez l'enfant de ses habilités sociales, psychologiques et d'apprentissage plutôt que scolaires. (p. 72)

Selon Dom et Verhoeven (2006), les relations entre les parents et l'école sont souvent caractérisées par des luttes de pouvoir plutôt que par la collaboration ou le partenariat. Un travail pour améliorer les relations famille-école apparaît donc primordial puisqu'une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes respectives des parents et des enseignants favorise des relations école-famille harmonieuses (Deslandes et Bertrand, 2001).

En prenant en compte les types d'implication parentale et les diverses attentes à l'égard des parents, il nous semblait important dans notre recherche d'étudier le sujet sous un angle différent que celui généralement adopté. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier les attentes de l'école envers les parents selon les perceptions de ces derniers. Cette perspective était intéressante puisqu'elle exigeait une décentration de la part des parents qui, en même temps, se voyaient confrontés à leurs propres attentes. De plus, il nous apparaissait que les réponses des parents pouvaient contribuer à la précision des rôles respectifs des enseignants et des parents puisque les rôles des parents et les attentes de l'école envers ces derniers sont intimement liés. Le Conseil de la famille et de l'enfance (2000) affirme que « Le rôle attribué à l'école par les parents est aussi un facteur déterminant. La perception du rôle de l'école oriente les attitudes, les attentes et, conséquemment, l'implication des parents » (p. 9). Ainsi, la façon dont les parents perçoivent leurs rôles influence leurs attentes et vice versa. Beauregard (2006) souligne que, actuellement, les attentes des parents et des enseignants ne sont plus les mêmes et les rôles sont peu ou pas définis, ce qui nuit à la cohérence et à la continuité éducative. Mais quelles sont les solutions proposées?

4. Des pistes de solution à l'amélioration de l'implication parentale

Dans les nombreuses recherches menées sur l'implication parentale, plusieurs pistes de solution sont dégagées à partir des attentes et des besoins des acteurs, des obstacles et d'expérimentations ayant fait l'objet ou non d'évaluation. Parmi les pistes principales identifiées, il apparaît que la majorité vise des attitudes favorisant l'établissement ou le maintien d'un climat relationnel harmonieux.

D'une manière générale, les attitudes suivantes sont à privilégier chez les parents et les personnels scolaires : l'empathie, la compréhension, la flexibilité, la confiance et le respect mutuel. Plus spécifiquement pour l'école et les enseignants, il s'agit de : communiquer avec les familles de façons fréquentes et positives; respecter la diversité ethnique, sociale, culturelle et physique des enfants et de leurs familles; reconnaître les compétences des parents; établir un climat de confiance avec les parents et l'enfant; parler positivement des forces de l'enfant plutôt que d'insister sur ses faiblesses, tenir compte des besoins et des attentes des parents, donner des rétroactions sur les activités réalisées à l'école et sur les performances scolaires de l'enfant, Créer une politique d'implication parentale élaborée par le personnel de l'école et des parents, etc. Pour les parents, il s'agit de : respecter l'expertise professionnelle des enseignants et de l'école; établir un climat de confiance avec les enseignants et les autres personnels scolaires; tenir compte des besoins et des attentes de l'école et des enseignants, etc. (Christenson et Sheridan, 2001; DeBruhl, 2006; Gervais, 1995).

D'autres pistes sont également mentionnées, notamment la formation du personnel de l'école, particulièrement les enseignants, afin qu'il puisse mieux interagir avec les familles. Parallèlement, il importe aussi d'offrir de l'information et des formations aux parents pour les aider à développer leurs compétences

parentales à la maison mais également à l'école en leur offrant diverses opportunités d'implication (Epstein, 2001; Gonzales DeHass, 2005; Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008).

Dans notre recherche, plutôt que de déduire les solutions d'amélioration à l'implication parentale à partir des résultats d'une expérimentation ou des recherches sur le sujet, nous avons choisi de questionner les parents eux-mêmes sur les moyens qu'ils entrevoient pour favoriser leur implication dans le cheminement scolaire de leur enfant.

5. Les résultats d'une recherche sur l'implication parentale

Pour tenter de répondre aux questions posées en introduction, nous présentons une partie des résultats d'une recherche exploratoire portant sur l'implication parentale. Cette recherche, de type exploratoire, visait principalement à étudier les types et les motivations d'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, leurs compétences et sentiment de compétence face à divers types d'implication ainsi que les types d'implication favorisant les performances et la réussite scolaires de leur enfant. Bien que cette recherche ait été menée auprès de trois échantillons distincts formés de directions d'école, d'enseignants et de parents d'élèves, seuls les résultats des parents sur les types d'implication sont présentés dans le présent article.

5.1 Les participants

Nous avons eu recours à un échantillon de convenance formé 70 parents d'élèves fréquentant le préscolaire (maternelle 5 ans), le primaire (6 à 11 ans) ou le secondaire (12 à 16 ans) (*cf.* tableau 1) provenant de 10 écoles de 6 commissions scolaires différentes du territoire québécois. Il importe ici de préciser qu'il faut considérer l'échantillon des parents globalement plutôt que strictement par ordre d'enseignement puisque plusieurs d'entre eux avaient plus d'un enfant fréquentant un ou plusieurs ordres d'enseignement. Les enfants de ces parents étaient principalement issus d'écoles primaires (*cf.* tableau 1) de milieux très favorisés (*cf.* tableau 2). Nous souhaitions au départ recruter les participants selon deux variables principales considérées dans les écrits scientifiques comme étant discriminantes dans l'implication parentale, soit l'ordre d'enseignement (préscolaire, primaire, secondaire) qui réfère également à l'âge de l'enfant et le statut socioéconomique selon l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (Deslandes et Bertrand, 2004). Ce choix visait ainsi à mettre en évidence les similitudes et les différences entre les milieux favorisés et défavorisés. Cependant, étant donné les difficultés à recruter un nombre suffisant de participants (autant les parents que les directions d'école et les enseignants), nous n'avons pu réussir à obtenir un échantillon équilibré en ce qui concerne le niveau socioéconomique des milieux et l'ordre d'enseignement des enfants des parents. Ce portrait de l'échantillon témoigne cependant de la réalité de l'implication parentale, soit que les parents de milieux défavorisés sont plus difficiles à rejoindre (Patacchini et Zenou, 2007; Périer, 2005) de même que les parents s'impliquent moins au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cursus scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004). Par ailleurs, les difficultés liées à l'échantillonnage s'expliquent par plusieurs raisons. Premièrement, le mode de recrutement auquel nous étions soumis exigeait de passer par plusieurs intermédiaires pour la sollicitation des participants. Nous devions d'abord contacter les directions d'école qui étaient libres d'accepter ou de refuser de distribuer notre lettre d'information et de sollicitation aux enseignants et aux parents de même que d'effectuer ou non une relance auprès d'eux. En ce qui concerne les parents, deux intermédiaires étaient concernés pour les rejoindre, soit les enseignants qui recevaient l'information à transmettre et les élèves qui devaient la remettre à leurs parents. Nous étions conscients du peu de contrôle que nous avions sur la démarche de recrutement ainsi que du fait que, globalement, les élèves du secondaire transmettent habituellement moins assidument les informations provenant de l'école que ceux du préscolaire ou du primaire. Mais il nous fallait respecter ce processus hiérarchique. Deuxièmement, nous étions également au fait que les parents de milieux défavorisés répondent généralement moins positivement aux demandes de participation aux recherches. Pour maximiser nos chances, nous avons convenu d'une lettre de sollicitation adaptée au plan linguistique. Troisièmement, dans certaines écoles, le sujet de l'étude occasionnait des inquiétudes de la part de directions d'école ou d'enseignants. En effet, le fait de questionner les parents sur divers aspects de l'implication parentale soulevait la crainte d'être jugé ou de créer des attentes chez les parents qui ne pourraient pas être répondues. C'est donc principalement ces raisons qui expliquent le nombre élevé de commissions scolaires et d'écoles participantes recrutées pour un si faible échantillon et les limites de l'analyse.

Tableau 1. Répartition des participants selon l'ordre d'enseignement

| | Précolaire | | Primaire | | Secondaire | | Précolaire- primaire* | | Primaire- secondaire* | | Total | |
|---------|------------|-----|----------|------|------------|-----|--------------------------|------|--------------------------|------|-------|-------|
| | Nb | % | Nb | % | Nb | % | Nb | % | Nb | % | Nb | % |
| Parents | 4 | 5,7 | 48 | 68,6 | 0 | 0,0 | 7 | 10,0 | 11 | 15,7 | 70 | 100,0 |

*Certains parents avaient plus d'un enfant et ceux-ci 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 | % |
| Parents | 62 | 88,5 | 1 | 1,5 | 7 | 10,0 | 70 | 100,0 |

5.2 L'instrument de la collecte des données

La collecte des données a été réalisée par des entretiens téléphoniques. Ceux-ci, d'une durée approximative de 40 minutes, portaient sur cinq thèmes : 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. Dans ce texte, seules les réponses aux quatre questions suivantes en lien avec l'implication parentale sont traitées : Q.1 : D'après vous, comment les parents en général peuvent-ils participer ou s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant?; Q.2 : D'après vous, quelles sont les attentes de l'école envers les parents en général?; Q.36 : Pensez-vous que les enseignants et l'école sont favorables et facilitent la collaboration avec les parents? Pourquoi?; Q.38 : D'après vous, quelles seraient les solutions pour favoriser la participation et l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (à l'école, à la maison, dans la communauté)?

5.3 L'analyse des résultats

Pour le traitement des réponses aux questions ouvertes ciblées, nous avons procédé à une analyse lexicométrique, ou analyse statistique textuelle (Larose et al., 2008 ; Lebart, Salem et Berry, 1998) à l'aide du logiciel *Sphinx-Lexica*. Ce logiciel qui traite chaque mot du discours comme un indice textuel en fonction de son contexte permet de générer un tableau de fréquences des occurrences (mots ou segments de phrases répétés) pour chaque sujet et chaque question. Un des intérêts de l'analyse lexicométrique est qu'elle permet de cibler les formes lexicales les plus significatives du corpus sur la base du calcul des fréquences (Moscarola, Papatsiba et Baulac, 2001). Préalablement, nous avons retranscrit les verbatims des réponses des parents aux questions ciblées dans un fichier Word, ces fichiers étant compatibles avec le logiciel *Sphinx-Lexica*. Puis, afin de réduire le plus possible le biais lié à la subjectivité du chercheur, une procédure a été rigoureusement suivie lors du traitement des données à l'aide du logiciel *Sphinx-Lexica*, (Moscarola et Bolden, 1998). Ainsi, à partir de la liste fréquentielle des unités des formes graphiques issues des « textes-réponses » des parents, nous avons : 1) éliminé les mots-outils; 2) regroupé les mots par racine (à l'aide d'une fonction du logiciel); 3) regroupé certains mots utilisés comme synonymes ou ayant un référent commun dans les « textes-réponses » étudiés; 4) classé les mots par ordre fréquentiel décroissant afin d'observer ceux les plus importants du discours; 5) supprimé les mots ayant les fréquences les moins élevées ou qui ne se démarquaient pas; 6) procédé à l'AFC (présentation sous forme de plan factoriel); 7) analysé les résultats des AFC, à partir d'une fonction du logiciel, par un retour aux formes (mots) retenues dans leur contexte d'origine. Ces analyses ont ainsi permis d'observer la variation des positions des sujets (chaque participant est représenté par un nombre différent) par rapport à la position de l'ensemble des participants (concentration/dispersion selon les axes du plan cartésien) et de mettre en évidence les éléments discursifs communs et distinctifs (selon les fréquences des cooccurrences). C'est aussi par la relecture des formes (mots) dominantes dans leur contexte et la prise en compte de la position convergente/divergente entre les parents que nous avons précisé les perceptions des parents pour chacune des questions que nous leur avons posées.

5.4 Présentation des résultats

Pour bien mettre en évidence les différents thèmes abordés, nous présentons les résultats de l'analyse question par question. Pour ce faire, nous présentons les résultats des AFC du discours des parents qui sont issues des tableaux de fréquences des occurrences (ou mots) répétées réalisés à l'aide du logiciel Sphinx-Lexica. La présentation des AFC permet de visualiser les formes lexicales ayant les fréquences les plus importantes dans le discours des parents ainsi que d'observer sur le plan cartésien la concentration (discours convergent) ou la dispersion (discours divergent) des répondants (les nombres) selon leurs réponses (les mots représentés par des carrés de différentes grosseurs selon leur fréquence)². Cependant, étant donné l'espace restreint dont nous disposons, il n'est pas possible d'inclure l'ensemble des tableaux de fréquence et les segments de verbatims permettant la relecture en contexte sur lesquels prend appui notre analyse. C'est pourquoi les liens entre les diverses figures présentant les AFC et l'analyse qui en est faite peuvent paraître moins évidents.

D'entrée de jeu, un aperçu général des résultats de l'analyse lexicométrique montre un discours assez homogène chez les parents, et ce, pour les quatre questions analysées. En effet, les figures des AFC montrent, par la concentration des occurrences (ou mots) au point central (selon les axes 1 et 2), que le discours des parents est assez homogène. Puis, l'analyse des mots dans les segments de phrases en contexte nous a permis de mettre en évidence des nuances qui ne paraissaient pas sur le plan cartésien. Aussi, l'analyse des AFC selon les axes 1 et 3 ainsi que 2 et 3 (que nous ne présentons pas faute d'espace) a parfois montré des particularités (par exemple, un plus grand rapprochement ou éloignement avec le discours commun que nous n'observions pas selon les axes 1 et 2) dont nous avons tenu compte dans notre analyse. Voyons maintenant les résultats de manière spécifique.

5.4.1 *Analyse lexicométrique de la question 1* : D'après vous, comment les parents en général peuvent-ils participer ou s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant? (cf. figure 1).

Cette première question posée aux parents visait principalement à aborder le sujet de l'implication parentale globalement afin de connaître leurs perceptions générales à ce sujet. Les parents précisent d'abord l'importance de motiver et donner le goût de l'école à leur enfant, par exemple en ayant des propos positifs à l'égard de l'école; de s'intéresser à ce qu'il a fait durant la journée à l'école, notamment en lui posant des questions, en écoutant ce qu'il a à dire quand il revient de l'école, en regardant le contenu de son sac d'école avec lui. Les parents ont aussi mentionné des aspects qui n'ont pas nécessairement un lien direct avec l'école, tel que de passer du temps avec son enfant; de développer sa curiosité intellectuelle; de l'amener au musée ou tout simplement d'assurer sa sécurité.

Plus spécifiquement, les parents identifient des tâches ou des activités selon le lieu de réalisation. En ce qui concerne la maison, il s'agit de la signature de l'agenda et de la lecture des documents envoyés à la maison par l'école; du suivi des apprentissages, surtout celui des devoirs et des leçons qui est l'aspect le plus souvent mentionné. Certains précisent que le suivi des apprentissages permet de suivre l'évolution de l'enfant et de veiller à son bon cheminement scolaire. Dans le cas où celui-ci éprouve des difficultés, il est alors possible de prendre les démarches qui s'imposent. Enfin, certains parents soulignent l'importance de lire à l'enfant dès son jeune âge (préscolaire).

En ce qui concerne l'école, les parents ont principalement mentionné les activités de bénévolat (bibliothèque scolaire, organisation d'activités parascolaires, etc.); la participation à des comités (conseil d'établissement, comité de parents, campagne de financement, etc.); les visites en classe pour animer un atelier ou donner une conférence; l'accompagnement lors de sorties éducatives, sportives ou culturelles; la présence aux réunions, particulièrement celle de la remise du bulletin scolaire. Les communications avec la direction de l'école, les professionnels ou les enseignants (informations échangées sur le programme, sur les apprentissages ou les difficultés de l'enfant) est aussi indiquée comme étant importante.

Si la majorité des parents affirment qu'il y a plusieurs façons de s'impliquer et que les écoles sont habituellement ouvertes et sollicitent leur participation, certains rappellent cependant que le niveau d'implication

² Le lecteur peut trouver difficile la lecture des quatre figures étant donné la superposition des nombres (qui représentent les participants) et des carrés (qui représentent les formes lexicales ou mots ayant les fréquences les plus importantes dans le discours des parents). Nous en sommes conscients, mais nous avons choisi d'inclure ces figures justement parce qu'elles montrent bien, voire mieux que des tableaux de fréquences ou l'évocation par le chercheur, la forte concentration et la grande homogénéité du discours des parents. Un discours moins homogène aurait montré une plus grande dispersion des carrés et des nombres sur le plan cartésien, ce qui aurait permis de les distinguer plus aisément.

varie beaucoup selon les enseignants et selon les parents, particulièrement ceux qui occupent un emploi et qui arrivent tard le soir à la maison.

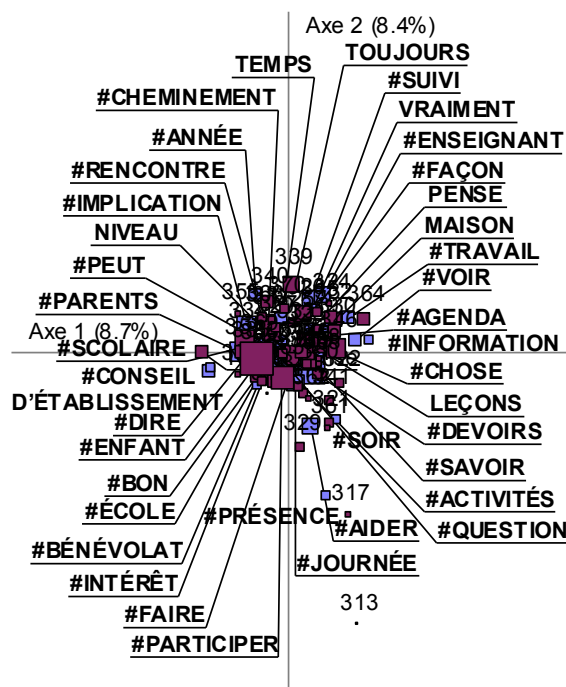


Figure 1. AFC du discours des parents sur leur participation ou leur implication dans le cheminement scolaire de leur enfant

5.4.2 Analyse lexicométrique de la question 2 : D'après vous, quelles sont les attentes de l'école envers les parents en général? (cf. figure 2).

D'entrée de jeu, les parents estiment que les attentes de l'école ont augmenté avec les années et que de plus en plus la participation parentale à la vie scolaire est sollicitée. À l'instar de la question 1, les réponses des parents sont assez homogènes. Elles mettent en évidence diverses catégories d'attentes, soit celles en lien avec la préparation à l'école et la continuité famille-école, l'instruction, l'éducation et l'implication parentale à l'école.

Les attentes envers la préparation de l'enfant à l'école et la continuité entre la famille et l'école sont parmi les plus importantes. Les répondants estiment que l'école s'attend principalement à ce que les parents encouragent leur enfant à participer et à s'intéresser à l'école. Pour la continuité famille-école, il est mentionné que les professeurs s'attendent à ce que les parents les appuient, qu'ils travaillent dans le même sens qu'eux pour favoriser les apprentissages de l'enfant. Pour ce faire, il importe que les parents offrent un milieu adéquat, assurent un minimum de suivi auprès de leur enfant, fassent preuve de respect à l'égard du personnel scolaire et qu'ils communiquent avec l'école lorsque nécessaire.

En ce qui concerne les attentes à l'égard des apprentissages, le suivi des parents est un élément important à plusieurs égards : suivi quotidien des devoirs et leçons, suivi des travaux et des apprentissages, notamment par les signatures demandées (dans l'agenda, sur les travaux, etc.), suivi des communications (agenda, feuille d'informations ou d'invitation, etc.), suivi des problématiques avec l'école (apprentissage, comportements). Il est également mentionné l'importance pour le parent de s'intéresser à ce que l'enfant a fait à l'école, de lui fournir un endroit adéquat pour la réalisation de ses travaux scolaires et d'assister aux rencontres avec les enseignants.

Les parents identifient aussi des attentes à propos de leur rôle d'éducateur à la maison en mettant en opposition l'éducation et l'instruction. Entre autres, les parents précisent que l'école s'attend à ce que les parents assurent les soins de base, par exemple que l'enfant mange bien et dorme suffisamment, ainsi qu'un bon encadrement de l'enfant, notamment sur le plan disciplinaire. Ils soulignent également l'importance de développer l'autonomie des enfants ainsi que la rigueur au travail. Enfin, l'importance que les parents soient présents pour leur enfant et qu'ils réalisent des activités autres que scolaires avec eux est aussi mentionnée.

Quant aux attentes d'implication des parents à l'école, elles sont peu évoquées sinon de manière générale. Il s'agit essentiellement d'être présent lorsque nécessaire et de participer à des activités en classe ou lors de sorties éducatives, notamment à titre de bénévole.

Enfin, quelques répondants affichent une perception mitigée quant aux attentes de l'école envers les parents en affirmant qu'elles n'étaient pas très claires ou peu élevées.

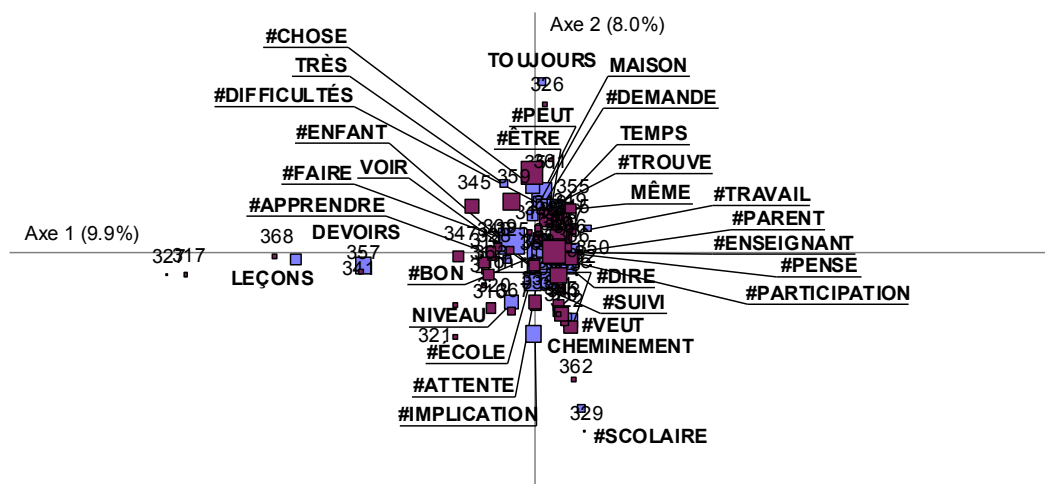


Figure 2. AFC du discours des parents sur les attentes de l'école envers les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

5.4.3 *Analyse lexicométrique de la question 36* : Pensez-vous que les enseignants et l'école sont favorables et facilitent la collaboration avec les parents? Pourquoi? (cf. figure 3).

Très majoritairement, les parents répondent par l'affirmative à cette question, seulement trois parents ayant répondu non. Globalement, ils considèrent les enseignants, en particulier, et les membres du personnel, en général, ouverts et coopératifs. Ils estiment que la collaboration est habituellement facile et plus grande comparativement aux années passées. Les écoles sollicitent particulièrement leur collaboration ou leur implication en début d'année, par exemple à l'aide d'un sondage sur leurs disponibilités et les types d'implication souhaités (selon leurs compétences et intérêts), ainsi qu'en cours d'année selon les besoins. Parmi les éléments facilitant cette collaboration, la qualité de la communication et des relations entre les parents et le personnel de l'école s'avère cruciale. A ce sujet, des répondants précisent que la collaboration est aussi influencée par les compétences relationnelles des enseignants et des parents, certains ayant plus d'entregent et étant plus à l'aise naturellement au plan social que d'autres. Les parents soulignent aussi les retombées positives que peut avoir leur implication sur leur enfant. Par exemple, si ce dernier éprouve des difficultés, il leur est plus facile de faire un suivi et d'entrer en communication avec l'enseignant ou la direction. Enfin, certains apportent un témoignage personnel en soulignant les qualités exceptionnelles d'un enseignant en particulier.

D'autres parents ont une perception plus nuancée. Par exemple, ils affirment que la collaboration est bonne, mais pas aussi grande qu'ils le souhaiteraient ou que la faible collaboration (ou implication) n'est pas seulement la faute de l'école mais aussi celle des parents. Le facteur temps est alors évoqué comme motif explicatif : les enseignants sont débordés, notamment parce qu'il y a trop d'élèves dans les classes; les parents ont moins de temps parce qu'il y a de plus en plus de famille où les deux parents occupent un emploi, ce qui amènerait certaines écoles à moins solliciter les parents.

Un faible nombre de parents sont moins positifs quant à leur collaboration avec l'école ou affirment qu'ils ont connu une expérience difficile avec un enseignant ou une direction d'école en particulier. En ce qui concerne la présence des parents en classe, des répondants précisent que les enseignants n'y sont pas très ouverts parce qu'ils ne veulent pas se faire dire comment gérer leur classe par des parents. Certains parents interprètent la moins grande ouverture de l'école à la collaboration par le fait que c'est fatigant d'avoir des parents à l'école, notamment parce qu'ils posent des questions. D'autres parents disent aussi ne pas s'être senti les bienvenus à l'école ou soulignent que le fonctionnement de l'école est complexe et qu'il est parfois difficile de parler à un membre du personnel de l'école. Enfin, un élément mentionné qui témoigne d'une limite à la collaboration ou à l'implication des parents est le manque de connaissance et de clarté des rôles et des attentes de l'école envers les parents. Un parent affirmait qu'il devient difficile de s'impliquer lorsqu'on ne sait pas quoi faire ou comment le faire.

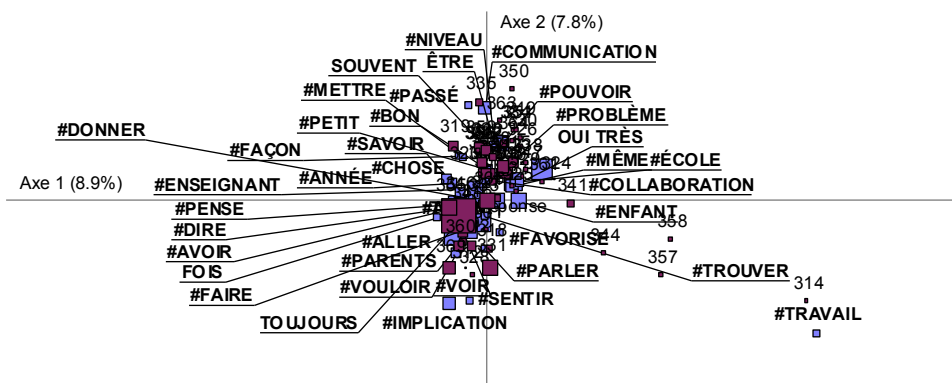


Figure 3. AFC du discours des parents à savoir si les enseignants et l'école favorisent et facilitent la collaboration avec les parents

5.4.4 Analyse lexicométrique de la question 38 : D'après vous, quelles seraient les solutions pour favoriser la participation et l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (à l'école, à la maison, dans la communauté)? (cf. figure 4).

Les réponses des parents à cette question ont mis en évidence des éléments importants à prendre en compte pour favoriser la participation et l'implication parentale selon deux perspectives, soit celle des enseignants et de l'école et celle des parents. Mais, les parents ont aussi fait état d'un certain nombre de constats généraux. Tout d'abord, ils sont majoritairement d'accord pour affirmer que le temps est un problème tant pour les parents que pour les personnels scolaires et qu'il s'agit d'une contrainte difficile à contourner, particulièrement pour les familles monoparentales et les parents qui ont des horaires de travail rotatifs ou atypiques. Cela étant dit, plusieurs parents précisent avant d'identifier des solutions que la situation n'est pas si dramatique et qu'il n'y a pas de solution miracle : « les profs font ce qu'ils ont à faire », « moi, je trouve que c'est bien ce qui est fait actuellement », « chacun essaie de faire ce qu'il peut avec le temps et la disponibilité dont il dispose », « je ne vois pas ce qui peut être fait de plus ». D'autres affirment que la collaboration varie d'un professeur à l'autre et qu'on ne peut pas forcer l'implication parentale, celle-ci doit être naturelle. Dans cette optique, il ne serait pas possible ou approprié de forcer les enseignants ou les parents à collaborer ou ces derniers à s'impliquer. Un parent précise que, pour intégrer les parents, l'école doit sortir des cadres traditionnels. Enfin, un dernier dont l'enfant fréquente l'école secondaire affirme que le défi de l'implication parentale est beaucoup plus grand au secondaire.

À propos des actions qui relèvent des enseignants ou de l'école, les répondants soulignent qu'il faut d'abord que les personnels scolaires adoptent une attitude adéquate pour favoriser l'implication des parents : être plus ouverts aux parents, plus réceptifs à leurs besoins et à leurs suggestions, se montrer intéressés envers ceux qui veulent s'impliquer. Une attitude accueillante des enseignants et des autres personnels, notamment de la secrétaire, faciliterait les relations.

Si le but est d'impliquer les parents à l'école, il faut d'abord les inviter et se montrer accueillant puisque plusieurs parents ne se sentent pas à l'aise, sont intimidés ou craintifs de venir à l'école. C'est pourquoi l'école doit prendre les devants, solliciter leur implication et rester accessible. La communication avec les parents, la consultation et la transmission régulière d'informations sont aussi des moyens de garder le contact. Parmi les activités suggérées, les parents ont identifié le bénévolat, qui s'avère un moyen efficace de faire venir le parent à l'école tout en étant utile et valorisant. Il y a également les conférences ou les formations pour aider les parents à mieux accompagner leur enfant ainsi que des activités d'animation diverses (soirée d'improvisation, spectacle). Le recours à un formulaire pour recueillir des informations sur les parents (intérêts à s'impliquer, types d'implication, disponibilités, etc.) apparaît comme un moyen d'inciter les parents à s'impliquer à l'école. Enfin, pour contrer le manque de temps des parents, il est suggéré d'offrir des possibilités d'implication le soir ou en dehors des heures habituelles de l'école ainsi que de rejoindre les parents absents afin de tenter de les stimuler, de les intéresser à s'impliquer une prochaine fois.

En ce qui concerne les actions à entreprendre par les parents, les solutions rapportées portent sur leurs attitudes. Ils doivent d'abord être intéressés, disponibles, faire preuve de bonne volonté et prendre leur rôle de parent au sérieux. En lien avec le manque de temps, il est mentionné que l'attribution de congés parentaux de la part des employeurs pourrait permettre de s'impliquer davantage. D'autres soulignent que la faible implication de certains parents s'expliquerait par un manque de confiance, mais ils n'identifient pas de solution pour

améliorer la situation. Enfin, il est mentionné que les parents doivent se responsabiliser et qu'il leur appartient de s'impliquer et d'aller chercher l'information dont ils ont besoin.

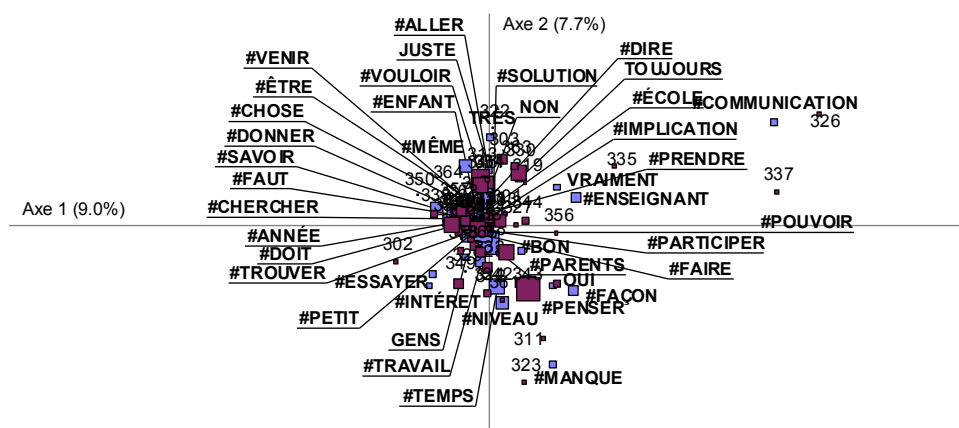


Figure 4. AFC du discours des parents sur les solutions pour favoriser la participation et l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

6. Discussion

Un constat général qui ressort de nos analyses est le portrait plutôt positif que dressent les parents de la collaboration entre l'école et la famille et des possibilités d'implication parentale. Bien que plusieurs répondants soulignent des contraintes, des difficultés et des variations selon les enseignants et les parents, le bilan qui s'en dégage est plutôt favorable à l'implication parentale tout en étant réaliste envers les possibilités et les pratiques réelles. A ce sujet, nous pensons que ces résultats découlaient en partie de la constitution de l'échantillon qui est majoritairement composé de parents de milieux favorisés. Comme l'indique plusieurs recherches (Patacchini et Zenou, 2007; Périer, 2005), cette catégorie de parents a habituellement un rapport à l'école plus positif que les parents de milieux défavorisés. Cependant, nos résultats divergent de ceux de ces chercheurs puisque seulement des parents de milieu favorisé de notre échantillon estiment que l'école ou les enseignants ne favorisent pas la collaboration avec les parents.

Quels sont les types d'implication parentale possibles dans le contexte actuel?

En ce qui concerne les types d'implication des parents, une place importante est accordée par les répondants aux devoirs et leçons, comme c'est le cas dans plusieurs autres recherches (Claes et Comeau, 1996; Deslandes et Bertrand, 2004; Sui-Chu et Willms, 1996). En effet, les activités d'implication parentale à la maison sont davantage identifiées par les parents que celles à l'école ou en classe. Ceci s'explique principalement par la faible disponibilité des parents le jour, notamment parce qu'un grand nombre d'entre eux occupent un emploi. Les parents sont ainsi plus disposés à soutenir leur enfant à la maison qu'à l'école, ce qui est réaliste et cohérent avec la justification la plus souvent évoquée dans la documentation scientifique (Christenson et Sheridan, 2001) et par les répondants à notre recherche pour justifier leur type (ou faible niveau) d'implication : le manque de temps. Des recherches menées auprès de mères travaillant à l'extérieur montrent cependant que celles-ci s'engagent généralement moins à l'école que les mères qui n'occupent pas d'emploi, ce qui n'est cependant pas le cas pour leur niveau d'implication dans les activités au domicile (Dauber et Epstein, 1993; Eccles et Harold, 1996).

Les types d'implication préconisés à la maison par les répondants concernent principalement l'accompagnement et le suivi scolaire quotidien de l'enfant alors que ceux à l'école sont plutôt ponctuels, leur fréquence variant selon le type d'activités (bénévolat, participation à un comité, accompagnement lors de sorties, etc.). En outre, les types d'implication précisés par les parents sont représentatifs de ceux identifiés dans la documentation scientifique (Epstein, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004; Sui-Chu et Willms, 1996).

Les types d'implication parentale identifiés correspondent-ils aux attentes des milieux scolaires?

Quant aux perceptions des parents sur les attentes des enseignants et de l'école à leur égard, elles apparaissent assez similaires et en continuité avec les types d'implication identifiés. Les attentes principales relèvent d'activités d'implication à la maison, particulièrement le suivi de type socioaffectif (encourager l'enfant, démontrer de l'intérêt envers ses activités scolaires, discuter avec lui, etc.) et cognitif (soutenir l'enfant dans ses apprentissages, prendre connaissance de l'information provenant de l'école et communiquer avec le

personnel lorsque nécessaire, etc.) auprès de l'enfant. À l'instar d'un parent qui a clairement différencié dans ses propos le rôle d'éducation des parents et le rôle d'instruction des enseignants, les attentes identifiées par les parents mettent en évidence cette distinction, mais de manière moins explicite. Par ailleurs, plusieurs parents ont mentionné que les attentes de l'école envers les parents étaient élevées ou plus grandes que par les années passées. Dès lors, plusieurs questions émergent : est-ce que les attentes sont réellement plus grandes ? Apparaissent-elles plus grandes aux parents parce que ceux-ci disposent de moins de temps pour y répondre ? Sont-elles plus grandes en raison des pressions sociales valorisant une plus grande implication parentale et collaboration école-famille-communauté ? Nous ne pouvons pas répondre à ces questions au regard des résultats de notre recherche, mais nous pouvons penser que ces trois aspects peuvent tous, à tout le moins en partie, contribuer à expliquer cette perception des parents.

Les milieux scolaires favorisent-ils l'implication des parents ?

Les réponses à cette question sont plutôt positives, même si certains parents souhaiteraient être davantage impliqués. Selon les parents, il semble, comme mentionné dans la documentation scientifique citée antérieurement (Claes et Comeau, 1996; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007), que l'école garde une certaine distance avec les familles et qu'elle ne souhaite pas qu'une majorité de parents s'impliquent dans des activités à l'école, à l'exception de celles officielles (assemblée annuelle, remise des bulletins, spectacle, etc.). Le manque de temps et de disponibilités des parents et des enseignants sont aussi évoqués pour expliquer la moins grande implication à l'école.

Quelles sont les solutions pour favoriser l'implication des parents ?

À la suite de l'analyse des réponses sur les moyens de favoriser l'implication parentale, il nous est apparu surprenant d'observer le faible nombre de solutions évoquées et, surtout, leur caractère traditionnel. Encore ici, nous pouvons nous interroger sur la volonté et les possibilités réelles des parents à s'impliquer davantage. Cette situation soulève un paradoxe à propos de l'implication parentale : d'une part, plusieurs parents tiennent un discours valorisant une plus grande implication parentale et, d'autre part, la réalité de nombreuses familles dont les deux parents occupent un emploi limitent ou empêchent leur implication. Dès lors, nous pouvons affirmer qu'une plus grande implication ne semble véritablement possible et souhaitée que par une minorité de parents.

7. Conclusion

L'école et les familles, plus particulièrement les enseignants et les parents, subissent beaucoup de pression ces dernières années pour travailler, chacun selon leur niveau de responsabilité, à améliorer l'implication parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant. Cependant, il ne suffit pas de promouvoir l'implication parentale ni de la décréter pour qu'elle se concrétise ou qu'elle favorise automatiquement la réussite scolaire. Il s'agit avant tout de situations relationnelles entre des adultes qui ont des valeurs, des personnalités et des croyances propres. Parmi les contraintes importantes auxquelles sont confrontés les enseignants et les parents, il y a les divergences de leurs attentes et de leurs perceptions à l'égard de leurs rôles respectifs. Ils doivent ainsi collaborer pour arriver à un minimum de compréhension et de cohésion. Dans certains cas, parents et enseignants arrivent facilement à un travail de concert alors que, dans d'autres cas, les relations sont marquées par des tensions et des conflits. Ce qui se dégage des situations empiriques, c'est qu'il n'y a pas une seule façon d'impliquer les parents. Alors que certains parents sont satisfaits de se faire proposer des activités d'implication à la maison, d'autres souhaitent des opportunités de s'impliquer à l'école. Les attentes à l'égard de l'implication parentale sont donc plurielles et nécessitent une prise de conscience des besoins et intérêts des parents, mais aussi de ceux des enseignants et de l'école. Enfin, le peu de solutions identifiées visant à améliorer l'implication parentale nous laisse songeur, ce qui nous mène à émettre les hypothèses suivantes : soit les parents ne sont pas intéressés ou ne croient pas possible d'améliorer leur implication dans les conditions actuelles, soit ils sont résignés face à l'école qui gère et contrôle les types et les possibilités d'implication.

Bien que les résultats de notre recherche montrent un portrait positif et réaliste de l'implication parentale, ils mettent aussi en évidence la complexité de cette dernière et les difficultés entourant sa mise en œuvre. Nous devons toutefois garder en tête les limites de la recherche, notamment celles liées à son échantillon (principalement des parents issus de milieux favorisés et dont les enfants fréquentent le primaire), et aux visées exploratoire de la recherche qui cherchait à mieux comprendre l'implication parentale dans les contextes étudiés.

En terminant, nous souhaitons souligner que malgré le message véhiculé dans la société invitant l'ensemble des parents à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant, il serait irréaliste de s'attendre à une implication parentale généralisée. C'est pourquoi, avant de promouvoir une plus grande implication parentale, il faut d'abord se questionner sur le ou les types d'implication parentale à privilégier pour favoriser la réussite

scolaire, et ce, selon les caractéristiques des familles (milieu socioéconomique, niveau de scolarité des parents, nombre d'enfants, âge et niveau scolaire des enfants, etc.). Aussi, il importe de démystifier l'implication parentale qui, pour de nombreuses personnes, suppose la présence des parents à l'école. Comme le rappellent Henderson et Berla (1994), être un parent impliqué ne signifie pas nécessairement être à l'école chaque jour. Au contraire, un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages des notions enseignées à l'école. En outre, pour savoir comment favoriser l'implication parentale, il faut préalablement déterminer de quelle implication il s'agit.

8. Bibliographie

- Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling, *Intervention in School and Clinic*, 29(5), 276-287.
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Chavkin, N. F. et Williams, D. L. (1987). Enhancing parent involvement: Guidelines for access to an important resource for school administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 164-184.
- Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2007). *Carnet du savoir : le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants* (Page Web). Accès: http://www.cclca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20080206_Homework?
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec, Qc : Conseil de la famille et de l'enfance.
- Cooper, H. (2007). *The battle over homework: Common ground for administrators, teachers and parents*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* London : Trentham Books.
- Dauber, S.L. et Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.
- DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education*, 43(3), 245-264.
- DeBruhl, L. M. (2006). *Leave no parent behind: A study of teachers' and parents' attitudes, practices, and barriers regarding parental involvement*, A dissertation presented in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy.
- De Saedeler, S., Brassard, A. et Brunet, L. (2004). Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec. *Revue française de pédagogie*, 147, 69-78.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Québec, Qc : Université Laval, Département de psychoéducation.
- 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), 31-49.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. DeBlois (Éd.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec, Qc : Les Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiseleur, L. Lafortune et N. Rousseau (Éds.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp. 183-205). Québec, Qc : Les Presses de l'Université du Québec, Volet Intervention.

- Deslandes, R. (2009). Family-school-community partnerships : What has been done? What have we learned? Dans R. Deslandes (Ed.) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p. 162-176), New York, N.Y. : Routledge.
- 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*, 3(2), p.411-433.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents, *Revue française de pédagogie*, 151(avril, mai, juin), 61-74.
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée lors de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3-7 juillet. (Page Web). Accès: <http://www.inr.fr/biennale>.
- Dom, L. et Verhoeven, J. C. (2006). Partnership and conflict between parents and schools: How are schools reacting to the new participation law in Flanders (Belgium)? *Journal of Education Policy*, 21(5), 567-597
- Dubeau, D. (2002). État de la recherche portant sur les pères au Canada. Rapport subventionné par le Réseau ontarien de l'initiative pour l'engagement paternel. (Page Web). Accès: http://www.unites.uqam.ca/grave/prospere/pages/pdf/rapportdiane_dubeau.pdf.
- Dutercq, Y. (1998). La résistible ascension de la cause des parents d'élèves en France. In M. Hardy et al. (éds.), *L'école et les changements sociaux : défi à la sociologie ?* (p. 181-200), Montréal, Qc : Logiques,.
- Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 134, 111-121.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth et J. Dunn (Eds.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. (2008). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Your handbook for action (Third edition). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Gervais, M. (1995). La collaboration entre la famille et l'école : quelles attitudes et quelles stratégies privilégier? *Vie pédagogique*, 93, 26-28
- Gonzalez DeHass, A. (2005). Facilitating parent involvement: Reflecting on effective teacher education. *Teaching and Learning*, 19(2), 57-76.
- Grolnick, W. S. et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. T. et Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., Johnson, V., Mapp, K. L. et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family/school partnerships*. New York, NY: New Press.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M. et Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Institut de la statistique du Québec (2009). *Le marché du travail et les parents*. Québec, Qc : ISQ.
- Jacob, B. A. et Lefgren, L. (2007). Low-income schools, parents want teachers who teach, *Education Next* (summer), 59-64
- Jeynes, W.H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Labrie, N., Wilson, D. et Roberge, B. (2000). *La participation des parents à l'école: Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école*. Toronto, On : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- 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.

- Larose, F., Grenon, V., Bédard, J., Dezutter, O., Hasni, A., Lebrun, J., Morin, M.-P., Samson, G., Theis, L., Thomas L. et Savoie, A. (2008). *Étude des motifs d'utilisation et des profils d'adoption de matériel scolaire informatisé (MDI) par des enseignantes et enseignants du primaire au Québec. Rapport final*. Sherbrooke, Qc : Université de Sherbrooke.
- Lebart, L., Salem, A. et Berry, L. (1998). *Exploring textual data*. Dordrecht: Kluwer Academic Dordrecht.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. et Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377.
- Mokwety-Alula, A. (2002). *Perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement*. Mémoire de maîtrise non publié, Trois-Rivières, Qc : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Patacchini, E. et Zenou, Y. (2007). Intergenerational education transmission: Neighborhood quality and/or parents' involvement? (Page Web). Accès: <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp2608.html>.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : sociologie d'un différend*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (2001). Relations famille-école. Comment sont-elles possibles ?, Actes de séminaire, (Page Web). Accès: http://www.udaf67.com/rubrique/pub_infos/word/pdf/colloques/colloque6_Colloque_fam_ecole.pdf.
- 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), 251–267.
- Sui-Chu, E.H. et Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- Terrisse, B. et Bédard, J. (2003). *Le questionnaire d'informations sociologiques sur la famille (QISF)*, version abrégée du *Questionnaire sur l'environnement familial, QEF* (Terrisse et Larose, 1999), Montréal (QC), Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., Larivée, S. J., Larose, F. et Bédard, J. (2008). Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois. *Revue internationale de l'éducation familiale*, no. spécial thématique « Éducation et soutien à la parentalité : les attentes des parents », 23, 81-102.
- Terrisse, B., Lefebvre, M. et Larose, F. (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.
- Trudelle, D. et Montambault, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire, *Revue Service social*, 43(2), 47-62.
- Xu, J. et Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-536.