
Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté

Quelle place pour la formation ?

Enkeleda Arapi, Serge J. Larivée & Julie Bouchard

Université de Montréal
90, avenue Vincent d'Indy
Montréal, (QC) H2V 2S9
Canada
enkeleda.arapi@umontreal.ca
serge.j.larivee@umontreal.ca
julie.bouchard.6@umontreal.ca

RESUME : L'implication de l'enseignant dans la relation école-famille-communauté est importante autant que l'implication du parent. L'objectif de cet article est d'identifier les pratiques d'implication de l'enseignant dans le cadre de cette relation à partir de leurs perceptions et de celles des parents. Pour ce faire, nous présentons les résultats d'une recherche menée auprès de 14 enseignants et de 45 parents issue d'écoles publiques et privées du Québec. Les dimensions de l'implication parentale, selon le modèle d'Epstein (2001), et la place de la formation des enseignants sont discutées.

MOTS-CLES : implication de l'enseignant, famille, relation école-famille-communauté, école publique/privée.

1. Introduction

D'une manière générale, les relations école-famille-communauté (ÉFC) sont considérées comme étant importantes pour favoriser la réussite scolaire, le bien être et le développement de l'élève (Castro & al., 2015, Epstein, 2009). Plus spécifiquement, comme l'indiquent plusieurs auteurs (Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2012 ; Patall & al., 2010), ces relations reposent notamment sur la collaboration ÉFC, qui « peut être décrite comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs » (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006, p. 529), et sur l'implication des parents, soit la façon dont ils participent au cheminement scolaire de leur enfant (Larivée, 2011). Si les relations ÉFC reposent en partie sur l'implication des parents, elle est également tributaire de l'implication des enseignants qui sont généralement au cœur du processus de sollicitation, d'orientation et d'encadrement menant à l'implication de ceux-ci. Cependant, alors que le concept d'implication parentale est largement exploré par les chercheurs dans le contexte de la collaboration ÉFC, l'implication des enseignants ne bénéficie pas de la même attention. On peut ainsi s'interroger sur l'implication des enseignants ou, plus spécifiquement, sur les pratiques des enseignants qui visent intentionnellement à promouvoir l'implication des parents, que ce soit à la maison, à l'école ou dans la communauté. Cet article vise donc, à partir des perceptions d'enseignants et de parents, à étudier l'implication des enseignants dans le cadre de relations de collaboration ÉFC pour soutenir l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au primaire.

2. L'implication de l'enseignant : contexte et dynamique

Au Québec, dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, composé de douze compétences (MEQ, 2001), la neuvième compétence prescrit une forme d'implication des enseignants, soit de « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (p. 153). Cette compétence reconnaît l'importance de la collaboration ÉFC, mais elle ne définit pas spécifiquement le type d'implication attendu des enseignants ? dans la collaboration ÉFC. Epstein (2013), tout comme Evans (2013), constatent la nécessité d'améliorer le curriculum afin de clarifier la place que doit y occuper la collaboration ÉFC. D'autres chercheurs remarquent qu'on accorde peu d'importance à la collaboration ÉFC dans les programmes de formation des maîtres et que le temps accordé au développement de cette compétence est insuffisant, voire inexistant (Bruïne & al., 2014, Epstein & Sanders, 2006 ; Willemse, Vloeberghs, Bruïne et Van Eynde, 2016). À cet égard, plusieurs recherches indiquent que les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à travailler avec les parents (Casper, 2011 ; Epstein & Sanders, 2006 ; Patte, 2011 ; Sewell, 2012). C'est pourquoi il nous paraît important de tenter de mieux connaître, d'une part, ce que font les enseignants pour favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et, d'autre part, comment ils y ont été préparés lors de leur formation initiale.

Au Québec, la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2001a) stipule qu'il est de la responsabilité de l'école d'informer les parents sur la performance scolaire et la conduite de leur enfant, et de solliciter leur participation à sa scolarité. En effet, l'école comme institution détient une responsabilité importante dans l'implication des parents : c'est elle qui en exerce le contrôle ou qui oriente les offres et les possibilités pour les parents de s'impliquer (Epstein & Dauber, 1991; Larivée, 2011). Les pratiques institutionnelles (ex. : les journées portes ouvertes, les rencontres des bulletins, les invitations à des événements publics comme une pièce de théâtre ou une compétition sportive, etc.) ont le potentiel de promouvoir des relations de collaboration entre les parents et les enseignants (Halsey, 2005). Or, ces initiatives se cantonnent souvent à une invitation, à une conversation, plutôt que de constituer des efforts réels pour susciter une véritable collaboration à moyen ou à long terme où ont lieu des échanges bidirectionnels (Epstein, 2001). En conséquence, les chercheurs suggèrent de mettre l'accent sur les formes et les fréquences des invitations aux parents par les enseignants, car cette démarche influence significativement l'implication des parents et la réussite des élèves (Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008). Pour ce faire, il importe de bonifier la formation et le développement professionnel des enseignants en incluant, notamment dans les plans de développement professionnel, des sujets comme l'amélioration de la communication ÉF, le travail avec les familles issues de milieu défavorisé ou encore l'intervention auprès de l'enfant qui manifeste des difficultés (Henderson, Mapp, Johnson & Davies, 2007 ; Lasater, 2016).

D'autres études (Epstein & Sheldon, 2002 ; Miedel & Reynolds, 2000) ont constaté qu'une communication ouverte, basée sur la confiance, le respect mutuel, le partage de responsabilités et des savoirs, etc. entre parents et enseignants influencent positivement la réussite scolaire. Par contre, DePlanty, Coulter-Kern & Duchane (2007) observent que cela est peu présent dans les pratiques courantes. Les études montrent que beaucoup de parents, tous milieux confondus, sont disposés à s'impliquer, mais qu'ils ne sont pas suffisamment encouragés à le faire ou qu'ils rencontrent peu d'ouverture de la part du personnel scolaire en ce sens. Une distance entre l'école et les familles semble omniprésente dans plusieurs milieux (Larivée, 2012 ; Périer, 2019).

Les chercheurs abordent souvent l'implication des enseignants dans la relation ÉFC à partir des obstacles qui entravent cette relation, tels les faibles attentes des enseignants, le manque de temps et le faible sentiment d'efficacité de certains enseignants à travailler avec les parents (Hoover-Dempsey & al., 1992 ; Epstein & Dauber, 1991). Or, quand la direction d'école accorde du temps aux enseignants pour le travail avec les parents, que les attentes envers les parents sont réalistes et que le sentiment d'efficacité personnel des enseignants et des parents est élevé, la relation entre les parents et les enseignants a alors plus de chances d'être positive (Smith & Sheridan, 2019). Selon DePlanty & al. (2007), les enseignants reconnaissent l'importance de l'implication des parents, mais ils ont souvent la perception que les parents ne s'impliquent pas ou peu. Epstein & Dauber (1991) ont rapporté que les enseignants qui croient partager les mêmes attentes que des parents en matière d'implication parentale et d'engagement dans la relation ÉFC, ont davantage de contacts avec les parents et mettent plus d'activités en place pour impliquer les familles.

Par ailleurs, Christenson & Sheridan (2001) suggèrent, dans une perspective de relations ÉFC collaboratives, de mettre l'accent sur une approche qui accorde de l'importance aux rôles des acteurs-clés, aux attitudes positives manifestées à l'égard des uns et des autres et à la création d'une atmosphère accueillante et respectueuse. De plus, Hoover-Dempsey, Whitaker & Ice (2010) ont proposé un modèle de promotion de l'implication parentale qui s'applique tant aux parents qu'aux enseignants. Les auteurs soulignent notamment l'importance du sentiment de compétence des enseignants à travailler de façon collaborative avec les familles, des invitations provenant de l'enseignant, des demandes explicites et du soutien reçu pour les aider à collaborer avec les parents. Plus récemment, Buchanan & Buchanan (2017), à travers une revue de littérature sur le rôle de l'enseignant pour établir des relations efficaces avec les parents, ont proposé des stratégies spécifiques à l'usage des enseignants. Selon eux, il est possible de favoriser la relation avec les parents lorsque les enseignants connaissent l'élève et la famille, identifient et mettent à profit les forces de chaque famille dans le processus éducatif, bâtissent la confiance avec les parents, communiquent réciproquement, prennent l'initiative et s'engagent dans le travail collaboratif (Buchanan & Buchanan, 2017).

En outre, bien que la documentation scientifique fait état d'un certain nombre d'éléments qui influencent positivement les relations de collaboration ÉFC et l'implication parentale, nous en savons peu tant sur les types d'implication des enseignants pour favoriser celle des parents que sur les types d'implication parentale que les enseignants priorisent. C'est ce qui nous a amenés à formuler les deux questions de recherche suivante : 1) quelles sont les pratiques des enseignants visant à favoriser l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant ? 2) Quelle importance ont les relations ÉFC dans la formation initiale des maîtres ?

3. Cadre conceptuel : les dimensions de l'implication des enseignants

Bouchard & al. (1996, p. 22) définissent la collaboration comme « la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité par un ou des acteurs concernés ». D'autres auteurs envisagent la collaboration comme une démarche conjointe entre acteurs, ayant un but commun et des activités décidées conjointement, montrant une ouverture réciproque envers les expériences et les savoirs respectifs, une confiance mutuelle (Leonard & Leonard, 2001 ; Schrage, 1995). L'école, par le biais de l'enseignant, demeure un puissant levier pour l'implication des parents ainsi que dans le développement potentiel d'une relation de collaboration entre ces deux catégories d'acteurs. Si les études qui définissent l'implication des parents sont nombreuses, les études qui définissent l'implication des enseignants se font plus rares.

En s'inspirant des prescriptions des documents officiels (Gouvernement du Québec, 2001a, b) et des écrits scientifiques (Christenson & Sheridan, 2001 ; DePlanty & al., 2007 ; Epstein, 1987 ; Hoover-Dempsey & al., 2010), il est possible de cerner l'implication des enseignants dans le cadre de la relation ÉFC. Les écrits officiels (Gouvernement du Québec, 2001 a, b) prescrivent les attentes suivantes : informer les parents sur la réussite de l'élève, faire participer et informer le parent sur les aspects de la vie des enfants à l'école. Aux yeux du gouvernement, collaborer avec les parents nécessite de les informer sur les apprentissages ou le comportement de leur enfant en fournissant des points de repère accessibles et structurés, de leur expliquer les attentes liées au travail à la maison et de préciser comment ils peuvent soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire. Cette collaboration nécessite également d'expliquer aux parents le code de vie de la classe et de l'école tout en sollicitant leur implication pour le renforcer auprès de l'élève. Impliquer les parents nécessite aussi de diversifier les moyens de communication avec eux (Dumoulin & al., 2013 ; Lin & al., 2019), de les solliciter et de les motiver pour qu'ils participent de diverses manières à la vie et au suivi scolaires de leur enfant, telles auprès du conseil d'établissement, par le biais du bénévolat, dans la classe (accompagnement des élèves lors de sorties, aide à l'enseignant pour préparer du matériel éducatif, etc.). Cela exige enfin de solliciter les compétences des parents en faisant valoir et reconnaître la contribution qu'ils apportent au cheminement scolaire de leur enfant mais aussi, plus largement, à la réalisation des projets éducatifs de l'école ou de la communauté. Choisir de mobiliser ces leviers suppose toutefois pour l'enseignant d'avoir confiance en soi par rapport aux parents et par rapport à soi-

même : cela dépend donc du sentiment d'efficacité personnelle (Hoover-Dempsey & al., 2005). De fait, l'implication des enseignants peut être définie à partir des caractéristiques suivantes : l'expression des attentes des enseignants, leurs représentations et les moyens de communication qu'ils mettent en place pour motiver les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant, leur sentiment d'efficacité personnelle.

Dans le contexte de collaboration ÉFC, nous définissons l'implication des enseignants comme un engagement proactif de la part de l'enseignant, à travers plusieurs activités et comportements qui visent à promouvoir l'implication des parents auprès des enfants à l'école et à la maison. Nous nous sommes inspirés des modèles d'Epstein (2009) et de Hoover-Dempsey & al. (2005) pour définir les pratiques d'implication des enseignants dans le contexte de la collaboration ÉFC. Ces modèles sont couramment utilisés dans le contexte de la collaboration ÉFC et permettent de préciser le rôle et les actions entreprises par l'enseignant afin d'impliquer le parent dans le suivi scolaire de son enfant à la maison et à l'école. Les types d'implication de l'enseignant, adaptés de la typologie d'Epstein (2001), sont déclinés en six dimensions explicitées ci-dessous.

Le rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant fait référence à la responsabilité de l'enseignant vis-à-vis l'éducation de l'élève. Pour s'acquitter de ses responsabilités et assumer son rôle, qui inclut d'impliquer les parents, l'enseignant mobilise les outils dont il dispose, et le fera notamment en fonction de son sentiment de compétence personnelle (Hoover-Dempsey & al., 2005). Ce sentiment renvoie à la perception que l'enseignant a de lui-même.

La communication entre l'école et la famille se définit par des pratiques de la part de l'enseignant qui relient l'école, la famille et l'élève sur les programmes scolaires et les progrès réalisés par l'élève (Epstein, 2009). Par exemple, l'enseignant organise diverses rencontres (en début d'année scolaire, selon les besoins des parents, pour la remise des bulletins parents/élèves/enseignants, etc.) et envoie de façon régulière des bilans sur les apprentissages et le comportement de l'enfant, etc.

Le bénévolat désigne des formes de pratique de l'enseignant pour solliciter la participation des parents dans les activités de l'école afin d'appuyer le projet éducatif et l'apprentissage des enfants (Epstein, 2009). Ces pratiques se rapportent aux diverses sollicitations de l'enseignant pour bénéficier de l'expertise des parents afin de participer de diverses façons aux activités de l'école et de la classe de son enfant (par ex. aider comme accompagnateurs dans les activités extrascolaires ou scolaires, s'occuper des prêts de livres à la bibliothèque, etc.).

L'apprentissage à la maison se définit autour des pratiques de l'enseignant afin de solliciter l'implication des parents par rapport à ce qu'ils peuvent faire à la maison pour soutenir l'apprentissage de leur enfant et sa réussite (Epstein, 2009). Cela concerne l'aide aux devoirs, les consignes sur la manière d'aider l'enfant, les encouragements, l'écoute, les félicitations et les discussions avec lui. Par exemple, l'enseignant peut demander aux parents de vérifier le travail scolaire à la maison, les informant des différentes techniques pour améliorer les compétences des élèves en préparant des boîtes à outils qui expliquent et explicitent les attentes en matière de devoirs et de comportements en classe.

La participation à la prise de décision se définit comme un processus de partenariat, de partage de vision et d'actions concrètes visant des objectifs communs entre les enseignants et les parents (Epstein, 2009). Elle implique des pratiques de l'enseignant visant à favoriser l'implication des parents dans différentes structures formelles de l'école et de la classe, tel que les comités de parents, le conseil d'établissement, etc.

La collaboration avec la communauté désigne les informations et les actions entreprises par l'enseignant pour informer les parents sur les ressources disponibles dans la communauté, mais elle réfère aussi à la collaboration avec des organismes communautaires ou d'autres partenaires pour soutenir les objectifs d'apprentissage (Epstein 1987/2009). Cette dimension vise à cibler et à intégrer des ressources et des services communautaires afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales, le développement et l'apprentissage des élèves.

En somme, l'implication des enseignants est construite à partir du rôle de l'enseignant, des activités et des relations interpersonnelles. Elle permet d'analyser les multiples facettes de son implication auprès du parent.

4. Objectif et méthodologie de la recherche

Nous présentons, dans les paragraphes suivants, une partie des résultats d'une recherche portant sur les rôles et les types d'implication parentale. Cet article vise les deux objectifs suivants : 1) identifier, à partir des perceptions d'enseignants et de parents, les pratiques d'implication des enseignants visant à soutenir l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au primaire et 2) préciser la place qu'occupe l'implication des parents dans la formation initiale des maîtres.

Pour atteindre ces deux objectifs, nous avons mené une recherche auprès de six écoles primaires de la région de Québec, soit trois écoles publiques et trois écoles privées. Les indices de milieu socioéconomique des écoles

participantes varient de 1 à 10 dont quatre écoles avec un indice 1 (milieu très favorisé) et deux écoles avec un indice respectif de 7 (milieu défavorisé) et 10 (milieu très défavorisé)¹. Cette étude exploratoire s'appuie sur un devis mixte (qualitatif et quantitatif). Cependant, seulement les résultats du volet qualitatif sont présentés dans le présent article.

4.1. Caractéristiques des participants

Pour réaliser la recherche, deux catégories de participants ont été ciblés, des enseignants et des parents. Nous présentons ci-après leurs caractéristiques.

4.1.1 Les caractéristiques des enseignants

L'échantillon est constitué de 14 enseignants dont 9 (64,3%) proviennent de l'école publique et 5 enseignants de l'école privée. La presque totalité des participants sont des femmes (n=12). Cinq participants enseignent aux élèves au premier cycle (6-7 ans), cinq au deuxième cycle (8-9 ans) et quatre au troisième cycle (10-11 ans). La majorité des enseignants (n=9) ont plus de 20 ans d'expérience. Tous les enseignants détiennent un diplôme universitaire de 1er cycle et 5 enseignants détiennent un diplôme de 2e cycle.

4.1.2 Les caractéristiques des parents

L'échantillon² est constitué de 45 parents (24 parents du privé et 21 du public) dont l'enfant est inscrit à l'école primaire avec les enseignants de l'échantillon précédent. Il s'agit principalement de mères (n=33, 17 du privé et 16 du public). Les participants sont originaires du Québec (n=25, 14 parents du privé et 11 parents du public), d'Europe (n=14, 8 parents du privé et 6 du public) et d'Amérique du Sud (n=4, 2 parents au privé). La presque totalité des parents provient de familles nucléaires (n=41, 22 parents du privé et 17 du public) dont près des trois quarts des mères (n=37, 18 du privé et 19 du public) et presque tous les pères (n=40, 20 du privé et 20 du public) travaillent à temps plein. Concernant la scolarisation des parents, un peu plus de la moitié des mères (n=28, 16 du privé et 12 du public) et des pères (n=25, 15 du privé et 11 du public) détiennent un diplôme d'études universitaires. Enfin, concernant le revenu familial, 5 familles (2 au privé et 3 au public) vivent avec moins de 40 000 \$/an, 2 familles au public disposent d'un revenu compris entre 40 000 et 60 000\$, 6 familles (autant du public que du privé) disposent d'un revenu entre 60 000 et 80 000\$ tandis que la majorité des familles (n=27, 15 au privé et 12 au public) dispose d'un revenu familial brut de plus de 100 000\$.

4.2 Instruments de mesure et collecte de données

Le dispositif de collecte de données utilisé repose sur un protocole d'entrevues semi-dirigées qui a été élaboré par la chercheuse principale à partir de six dimensions de l'implication des enseignants présentées dans le cadre de référence. Le protocole a ensuite été préexpérimenté auprès de trois enseignants. Des modifications ont été apportées selon les suggestions des enseignants concernant notamment la première dimension, le rôle et le sentiment de compétence de l'enseignant. La question a été jugée délicate et susceptible de présenter des problèmes éthiques ; elle a donc été retirée. Toutefois, cette dimension a été mesurée avec un questionnaire quantitatif selon Hoover-Demsey & al., (2002), mais cette partie de la recherche n'est pas incluse dans cet article. L'entrevue visait à connaître les perceptions des enseignants et des parents à propos des pratiques d'implication des enseignants visant à favoriser l'implication des parents. Plus précisément, l'entretien portait sur deux thèmes principaux, soit 1) les pratiques des enseignants concernant la communication entre l'école et la famille, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté ; 2) la place de la collaboration ÉFC dans la formation initiale (cf. tableau 1).

¹ Les écoles ayant des indices de 7 à 10 sont celles situées dans des quartiers où la majorité des familles sont considérées comme étant les plus à risques sur le plan socioéconomique et pour lesquelles une plus grande attention est portée, ce qui pourrait correspondre aux zones d'éducation prioritaires en Europe.

² L'échantillon initial est constitué de 239 parents qui ont rempli le questionnaire sur l'implication des parents dans le contexte de la collaboration ÉFC. Cette partie de la recherche n'est pas incluse dans l'article.

Version des enseignants	Version des parents
<p>Q1. Comment faites-vous pour impliquer les parents dans le suivi des élèves ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Communication : quels sont vos moyens de communication avec les parents ? Qu'est-ce qui est le plus efficace selon vous ? 2. Bénévolat : Quelles formes d'implication des parents favorisez-vous directement dans votre classe ? 3. Les apprentissages à la maison : Quels moyens utilisez-vous pour inciter l'aide/ou le support des parents dans les apprentissages ? Est-ce que vous guidez les parents dans l'aide aux devoirs ? 4. Prise de décision : Comment incitez-vous les parents à participer aux diverses instances de l'école ? Pourquoi ? 5. Collaboration avec la communauté : comment percevez-vous la collaboration avec la communauté ? Comment utilisez-vous les ressources communautaires pour soutenir les parents ? 	<p>Q1. Comment l'enseignant sollicite-t-il votre implication ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Communication : quels sont les moyens de communication qu'il utilise ? 2. Bénévolat : quelles formes de bénévolat demande-t-il ? 3. Les apprentissages à la maison : quels types d'aide à la maison demande-t-il ? 4. Prise de décision : quels types de participation à l'école (CE, comité des parents) demande-t-il ? 5. Collaboration avec la communauté : quelles ressources communautaire suggère-t-il qui peuvent indirectement avoir un impact sur la réussite académique ?
<p>Q2. Rétrospectivement, que pensez-vous de votre implication aujourd'hui par rapport à votre implication au cours des premières années de votre travail ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dans votre formation initiale en enseignement, est-ce qu'il a été question de la relation école-famille ? 2. Comment décririez-vous votre évolution depuis vos premières expériences en enseignement jusqu'à maintenant en ce qui concerne l'implication des parents ? 	

Tableau 1. *Questions des entrevues menées auprès des enseignants et des parents*

4.3 Procédure de collecte de données

Nous avons d'abord contacté les directions d'école pour solliciter la participation des enseignants et des parents de leur établissement. Les enseignants volontaires ont transmis aux parents la documentation (formulaire de consentement et questionnaire) par le biais des élèves. Les parents et les enseignants, qui ont rempli les questionnaires, devaient signifier leur accord pour participer à l'entrevue. Par la suite, ceux ayant manifesté leur intérêt à participer à l'entrevue ont été contactés par courriel pour confirmer, d'une part, leur participation à l'entrevue et, d'autre part, préciser le moment et le lieu. Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes.

4.4 La méthode d'analyse

La méthode d'analyse privilégiée est une approche de type « analyse de contenu » permettant de décrire tout contenu de communication en vue de l'interpréter (Miles & Huberman, 2009). Il s'agit d'une approche systématique de codage, de catégorisation et de mise en relation des discours recueillis, afin de cerner les idées et les représentations des personnes interviewées (Intissar & Rabeb, 2015). L'analyse suit les étapes de l'analyse de contenu : pré-analyse, codification, catégorisation, mise en relation et élaboration des conclusions. Lors de la *pré-analyse*, les entretiens sont transcrits afin d'obtenir le sens de l'ensemble (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Ensuite, lors de la *codification*, le contenu du verbatim a été codifié afin de mieux repérer l'émergence de thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche et le cadre théorique (Miles & Huberman 2009). La codification a été conduite au niveau du mot, de la ligne ou du paragraphe comme unité de sens (Krippendorff, 2004) et à l'aide du logiciel TAMS Analyzer. Le codage a été réalisé pour l'ensemble du verbatim, car des éléments de réponse aux questions peuvent se retrouver dans l'ensemble du discours. La grille de codage a été enrichie de nouveaux codes qui ont émergé des passages significatifs du discours. Un accord interjuge a été mené à l'aide du logiciel TAMS

Analyser pour permettre de valider le processus de codage. L'accord interjuge a été mesuré à partir du calcul de l'alpha de Krippendorff (2004) et un accord de fiabilité de 0,87 (l'alpha de K) a été obtenu entre deux codeuses.

5. Présentation des résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats issus de l'analyse du discours des participants sur l'implication des enseignants lors des entrevues menées auprès des 14 enseignants (9 au public et 5 au privé) et des 45 parents (21 au public et 24 au privé).

5.1. L'implication de l'enseignant selon la perception des enseignants et des parents

Les résultats des entrevues permettent de distinguer deux dimensions de l'implication des enseignants privilégiées par les deux catégories de participant consultés pour favoriser l'implication des parents : la communication ÉF et les apprentissages à la maison. De manière plus spécifique, les enseignants ont identifié les dimensions suivantes (par ordre d'importance) comme faisant partie de leurs pratiques d'implication parentale : la communication ÉF, les apprentissages à la maison ; le bénévolat ; la collaboration avec la communauté et la prise de décision. De leur côté, les parents ont identifié les dimensions suivantes (par ordre d'importance) comme faisant partie des pratiques d'implication parentale de l'enseignant de leur enfant : la communication ÉF ; les apprentissages à la maison ; le bénévolat, la prise de décision et la collaboration avec la communauté .

5.1.1 Les moyens de communications

Les moyens de communication mis en place par l'enseignant pour interagir avec le parent sont l'agenda de l'élève (pour 12 enseignants sur les 14) dont tous les enseignants du public et quatre enseignants du privé. Le courriel (9 sur 14) est un autre moyen de communication utilisé par l'ensemble des enseignants (5 du privé et 4 du public). Les enseignants mentionnent d'autres moyens utilisés : les rencontres parent-enseignant à l'école (12 sur 14, 5 au privé et 7 au public), la rencontre pour le 1^{er} bulletin (6 sur 14 dont 3 au privé), le téléphone (7 sur 14 dont 4 au public), le bilan hebdomadaire (5 sur 14, dont 3 du privé) et le site internet de l'école (5 sur 14 dont 4 au privé). Globalement, les parents ont une perception assez convergente avec celle des enseignants sur les moyens de communication utilisés. Selon les parents, les moyens les plus utilisés par l'enseignant sont le courriel (30 sur 45, dont 19 au privé et 11 au public) et l'agenda de l'élève (29 sur 45, dont 19 du privé) comme le souligne ce parent : « *L'agenda est très pratique parce que tout est centralisé dedans, si la maîtresse a besoin de nous dire quelque chose, c'est là qu'elle nous écrit. En plus, ça nous sert aussi comme cahier d'exercices* » (F39³ au privé). Des parents et des enseignants déclarent que la fréquence du contact est influencée par la présence de problèmes chez l'enfant à l'école (5 enseignants sur 14 et 7 parents sur 45). Par ailleurs, certains parents (14 sur 45) rapportent qu'il y a peu de contacts avec les enseignants, ce qui rend plus difficile la communication ÉF. Concernant les rencontres parent-enseignant, seulement des parents du privé (8 sur 24) estiment avoir la possibilité de rencontrer l'enseignant sans rendez-vous comme le mentionne ce parent du privé : « *Le matin, l'accueil débute à 8h00 alors je me présente plus tôt et l'enseignante est présente plus tôt aussi alors je peux lui parler directement s'il y a quelque chose* » (F32). De même, la prise de rendez-vous avec l'enseignant semble être plus accessible par le parent du privé que par le parent du public (12 au privé et 5 au public sur 17 réponses à cette question), comme en témoigne ce parent du public : « *les rencontres ne sont pas si faciles que ça, il n'y en a pas beaucoup. Il y a seulement une rencontre obligatoire lors du premier bulletin* » (B9).

5.1.2 Les apprentissages à la maison

Les apprentissages à la maison incluent les demandes formulées et les moyens mis en place par l'enseignant pour soutenir les parents. Ainsi, les enseignants du privé et du public sollicitent principalement les parents pour superviser les devoirs/les projets (8 sur 14), pour signer les documents (6 sur 14) et pour faire la lecture avec l'enfant (4 sur 14). Cependant, les enseignants du privé (n=5) sollicitent tous les parents à superviser les devoirs/les projets, contrairement aux enseignants du public (3 sur 11 enseignants du public). Les parents du public et du privé partagent globalement les mêmes perceptions que les enseignants. Ainsi, 21 des 45 parents déclarent que l'enseignant leur demande de superviser les devoirs et les projets de leur enfant, ceux du privé sont cependant plus nombreux à préciser cette demande de l'enseignant (18 sur 21). Les parents déclarent que l'enseignant demande de signer des documents (12 sur 45, dont 10 issus du privé) ainsi que de faire de la lecture avec leur enfant (11 sur 45, dont 7 provenant du privé). Le discours des enseignants montre que les actions mises en place par l'enseignant pour soutenir l'implication des parents dans les apprentissages à la maison sont étayées par d'autres moyens et

³ Pour préserver l'anonymat des participants, un code composé d'un chiffre et d'une lettre, qui correspond à leur école, leur a été attribué.

outils. Ainsi, les enseignants identifient l'agenda de l'élève (10 enseignants sur 14, dont 7 du public) comme en témoigne cette enseignante du public « *par l'agenda dans lequel sont indiqués les devoirs et leçons. Ce sont surtout des traces de leçons qu'on demande aux parents (retranscription du vocabulaire et des verbes appris... »* (A4), ainsi que le site internet de l'école (4 sur 14 enseignants, dont 3 du public) comme étant les principaux moyens pour soutenir l'implication des parents. De leur côté, un peu plus de la moitié des parents déclarent que l'agenda de l'élève est utilisé par l'enseignant comme outil principal pour guider les parents dans les apprentissages à la maison (25 sur 45, dont 14 du privé).

Les avis sont toutefois divergents en ce qui concerne les autres moyens mis en place par l'enseignant pour solliciter l'implication des parents. Les enseignants déclarent que des outils avec des explications sont fournis aux parents (6 sur 14, soit 2 enseignants du privé et 4 du public) comme témoigne cette enseignante du public : « *.. avec un cartable de devoirs et leçons contenant le plan de la semaine avec à la fin, un coffre à outils afin d'aider les parents à appliquer un plan de travail »* (B5). Pourtant, 18 parents sur 45 (14 du public) déclarent ne pas avoir de tels outils explicatifs qui leur permettraient de les guider dans les apprentissages de leur enfant à la maison comme en témoigne ce parent du public : « *Je n'ai pas vu que l'enseignante indique des stratégies. Y a pas plus que d'écrire tel verbe, à l'indicatif, subjonctif, ensuite, en anglais, réviser tels mots ou telles pages. C'est que ça qu'il y a dans l'agenda, y'a pas de plus ou d'aide-mémoire ou d'outils, autant que pour l'élève que pour le parent. »* (B7). Seulement 4 parents déclarent que des outils avec des explications leur sont fournis. De même, 11 enseignants sur 14 rapportent que des explications sont aussi présentées lors de la première rencontre de l'année scolaire avec les parents, comme le mentionne cette enseignante du public : « *Lors de la première rencontre de l'année, j'indique les feuilles-outils que je peux mettre à leur disposition et j'en donne des copies aux parents intéressés »* (A3). Ce moyen est souligné par 3 des 5 enseignants du privé et 8 des 9 enseignants du public. Or, seulement 8 sur 45 parents partagent cette opinion dont 6 parents du privé. De plus, seulement 3 enseignants sur 14 disent qu'ils ne sollicitent pas l'aide des parents dans les apprentissages à la maison (ex. « *Nous sommes dans un milieu défavorisé alors souvent, les parents ne comprennent pas plus que les enfants donc je n'insiste pas. ...je leur demande d'assister leur enfant pour des séances de lecture à voix haute... Je ne suis pas certaine qu'ils le fassent.... Tant qu'à donner des devoirs et des leçons et que je doive passer 30 à 45 minutes tous les matins pour voir si ça été fait, je préfère éviter »* (C6 enseignante du public), ce que 25 parents sur 45, autant du privé (13) que du public (12), confirment en mentionnant qu'ils ne sont pas l'objet d'une sollicitation directe de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage de leur enfant, comme en témoigne ce parent du public : « *Je ne me souviens pas d'avoir eu des demandes directes de l'enseignant pour les apprentissages à la maison. Je l'aide à faire ses leçons et ses devoirs au besoin, je le supervise »* (B4).

5.1.3 Le bénévolat

Concernant le **bénévolat**, les principales formes d'implication parentale sollicitées par l'enseignant sont, selon les enseignants consultés : accompagner lors des sorties (12 sur 14, dont l'ensemble des enseignants du privé), apporter de l'aide en classe (6 sur 14 dont 3 au privé et 3 au public) (ex. le parent est invité en classe à faire des présentations, aider dans la préparation des matériels ou des spectacles) et apporter de l'aide à la bibliothèque de l'école (3 sur 14), comme le souligne cet enseignant : « *Accompagnements lors de sorties, bénévolat à la bibliothèque mais pas d'implication en classe »* (A3 enseignant du public). Cependant, 5 enseignants (dont 4 du public) sur 14 ne sollicitent pas la participation des parents comme bénévoles, comme le mentionne ce parent du public : « *L'enseignant ne sollicite pas pour faire du bénévolat. J'ai l'impression que nous ne sommes pas bienvenus à l'école »* (B1). Le discours des parents suggère que les enseignants du privé sollicitent plus l'implication des parents comme bénévoles : pour accompagner lors des sorties (8 parents du privé et 5 du public sur 45), pour apporter de l'aide en classe (14 du privé et 2 du public sur 45) (ex. « *L'enseignante fait beaucoup, beaucoup de choses, pis elle demande beaucoup de l'aide en classe. C'est qu'on a beaucoup d'opportunité de l'assister »* (E28 parent du privé), pour apporter de l'aide à la bibliothèque de l'école (3 sur 45, tous du public). De plus, 11 parents du public et 3 parents du privé sur 45 déclarent que l'enseignant ne sollicite pas leur participation comme bénévole.

5.1.4 La prise de décision

En ce qui concerne l'implication des parents dans la **prise de décision**, elle cible plus spécifiquement la participation au conseil d'établissement. Selon la majorité des enseignants (11 sur 14, dont 8 enseignants du public), l'invitation serait toutefois lancée par la direction de l'école, comme le souligne cette enseignante du public : « *C'est l'école qui gère cette partie en sollicitant les parents lors de l'assemblée générale des parents en début d'année »* (A4), ce qui est corroboré par les parents (36 parents sur 45). Il semble que cette dimension ne relève pas spécifiquement de la responsabilité des enseignants, et cela, pour les deux systèmes (public et privé). Aucun autre type d'implication parentale n'a été mentionné par les enseignants ou les parents en ce qui concerne la prise de décision.

5.1.5 La collaboration avec la communauté

Enfin, en ce qui concerne **la collaboration avec la communauté**, le discours des enseignants souligne leurs efforts pour identifier et intégrer les ressources et les services de la communauté pour soutenir leurs élèves. Parmi les enseignants interrogés, 12 sur 14 affirment qu'ils s'efforcent de trouver des moyens avec les centres communautaires proches de leur école (bibliothèques, centres jeunesse, ressources du CLSC), comme en témoigne cette enseignante du public : « *Nous travaillons avec un centre de personnes âgées à proximité, nous faisons des animations à la bibliothèque municipale, nous avons des projets tricots avec le Cercle des fermières* » (A4). Mais les enseignants ne précisent pas s'ils font ou pas des sollicitations aux parents en ce sens. En ce qui concerne les parents, près des trois quarts (19 au public et 13 au privé sur 45) déclarent que l'enseignant ne sollicite pas leur implication avec les centres communautaires.

5.2 Les perceptions des enseignants sur leur formation en lien avec la collaboration ÉFC

La très grande majorité des enseignants (12 sur 14) affirment ne pas avoir suivi de cours en lien avec la collaboration ÉFC lors de leur formation initiale, comme le souligne cette enseignante du privé : « *Pas du tout. Je pense que c'est nécessaire. Maintenant, en formation initiale, on a souvent pas assez d'expériences pour en profiter au maximum* » (F13). Plus de la moitié des participants (8 sur 14) s'expriment sur la nécessité de suivre de tels cours, comme en témoigne cette enseignante du public : « *Il pourrait être utile d'être mieux outillés face aux parents qui s'impliquent peu ou pas du tout car on voudrait voir tous les parents s'impliquer, on fait des efforts en ce sens et lorsqu'on a peu ou pas de réponse de certains, ça peut devenir démotivant* » (A3) ou encore « *Il peut être très long d'entrer en communication avec les parents ; il faut les analyser et certains sont très rébarbatifs vis-à-vis l'école. Il faut chercher plus le contenu, des choses qu'il serait bon à savoir ou de savoir faire pour mieux communiquer avec les parents* » (C6, enseignant du public). Le discours des participants relève plusieurs raisons de bonifier la formation initiale avec des cours sur la collaboration ÉFC : développer des savoirs et savoir-faire dans la communication avec les parents, connaître des stratégies pour rejoindre les parents qui ne s'impliquent pas, savoir établir un lien de confiance avec les parents. En abordant le sujet de la formation initiale, celui de la formation continue a aussi été évoqué. À ce sujet, cinq enseignants affirment avoir suivi occasionnellement des formations s'intéressant à la collaboration ÉFC (3 du privé et 2 du public), comme le mentionne cette enseignante du public : « *...lorsque je suis arrivée ici, il y avait une formation suivie, à savoir comment aborder les parents lors des rencontres ; c'était une formation donnée par la commission scolaire. Cette formation n'est plus donnée et ce serait bon qu'elle le soit de nouveau* » (C7). Le discours des enseignants révèle aussi que tous les participants (n=14) ont eu des difficultés lors des premières années de leurs pratiques professionnelles dans la collaboration avec les parents. En somme, il semble que les efforts des enseignants dans le cadre de la relation ÉFC se cantonnent plutôt dans les apprentissages à la maison et la communication ÉF, comme souligné précédemment, et leur formation ne semble pas adéquate en lien avec la collaboration ÉFC ou l'implication des parents.

6. Discussion

D'une manière générale, il apparaît que, au regard des pratiques et des perceptions des enseignants consultés, leur implication pour favoriser l'implication des parents est concentrée autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ainsi que le soutien apporté aux parents sur les apprentissages à la maison. Sur le plan de l'implication des parents à l'école, bien que les activités concernant le bénévolat soient officiellement valorisées, il semble que la participation des parents au conseil d'établissement et la collaboration avec la communauté soient peu favorisées. Au regard des résultats, il semble que la collaboration avec les parents lors de la formation initiale demeure un défi, ce qui souligne l'importance d'investir dans la formation initiale et continue afin de mieux préparer les futurs enseignants dans la collaboration ÉFC.

Les analyses révèlent que les enseignants favorisent davantage la communication ÉF et le soutien donné aux parents sur les apprentissages à la maison comme type d'implication parentale, ce que le discours des parents confirme. Ce constat corrobore ceux provenant d'autres études portant sur le même objet (Deslandes & Bertrand, 2004 ; Larivée, 2012). Par ailleurs, il paraît y avoir des différences dans le discours des participants selon le système public/privé, notamment dans la communication ÉF et partiellement sur des aspects des apprentissages à la maison. Pour ce qui est de la communication, les différences se situent principalement sur les moyens et la fréquence de communication. Concernant les apprentissages, les différences se situent plutôt sur la supervision des devoirs et des projets.

6.1 Les apprentissages à la maison

Concrètement dans **le cadre des apprentissages à la maison**, les enseignants soulignent que la supervision des devoirs/des projets, la signature des documents (agenda, examens, etc.) et la lecture à leur enfant sont des

tâches importantes dans l'implication sollicitée. Cependant, les enseignants et les parents du privé ont la perception que la supervision des devoirs/des projets est plus encouragée dans les écoles privées. À l'instar de Ichou (2010), les parents avec un statut socioéconomique favorisé démontrent, d'une manière générale, des compétences scolaires supérieures à celles des parents issus d'un milieu défavorisé, car il y a plus de proximité avec la culture scolaire. Ainsi, une partie des parents de l'école privée déclarent encourager davantage le suivi pédagogique des devoirs, tout comme Larivée (2019) l'a constaté. Cependant, les parents de l'école publique participant à la recherche ont un statut socioéconomique similaire aux parents du privé. Concernant le statut socioéconomique, il existe peu de différence significative sur le plan du revenu familial et de la scolarité entre les parents du public et du privé. Toutefois, il est possible que la scolarité des parents soit une variable qui influence l'implication des parents lors des apprentissages à la maison dans le système privé. Il est important que d'autres recherches explorent plus finement les pratiques perçues de l'un et de l'autre système scolaire concernant les apprentissages à la maison en interrogeant le rôle de l'école, de l'enseignant ou encore le type de pédagogie appliqué dans ces écoles. De plus, les enseignants reconnaissent l'agenda de l'élève comme étant l'outil principal guidant les apprentissages à la maison. Cet outil permet à l'enseignant de consigner les tâches à accomplir par l'élève et de donner des pistes aux parents pour structurer le soutien auprès de son enfant. Il semble donc remplir une double fonction : la communication et la planification, pour le parent comme pour l'enseignant. Les enseignants affirment utiliser d'autres moyens pour soutenir les parents dans les apprentissages à la maison, principalement des coffres à outils et une rencontre de parents au début de l'année. Par contre, les parents ne perçoivent pas qu'on leur offre de tels outils explicatifs, peu importe le système public ou privé. La première rencontre au début de l'année est un moment crucial pour soutenir l'implication des parents selon Howard et Lipinoga (2010). Les rencontres parents-enseignants semblent répondre davantage à une demande institutionnelle – transmettre de l'information sur l'organisation des tâches scolaires dévolues aux parents - et sont peu adaptées aux besoins de ceux-ci (Arap, 2017). Il est possible que la façon dont sont structurées ces rencontres ou la quantité d'information présentée dilue la présentation de ces outils, posant obstacle à leur compréhension par les parents. D'ailleurs, Howard & Lipinoga (2010) constatent que les enseignants sont confrontés à des pressions institutionnelles pour communiquer des informations spécifiques, ce qui limite leurs possibilités de communiquer toutes les informations aux familles. À titre d'exemple, un des enseignants mentionne présenter ces outils lors de la première rencontre et « donne des copies aux parents intéressés ». Ainsi lors de ces rencontres, le rôle de l'enseignant comme guide et soutien apparaît important pour appuyer les parents dans leur travail auprès des enfants. Ceci souligne la nécessité de partager avec les parents, du moins de les informer davantage sur les méthodes et les objectifs d'apprentissages de l'élève, comme le constatent aussi Deslandes & Rivard (2011).

6.2 La communication école-famille

La communication école-famille constitue une forme d'implication des enseignants relativement privilégiée par les enseignants. Ils utilisent comme voies de communication avec les parents, le courriel, l'agenda de l'élève et les rencontres en personne. Les enseignants soulignent qu'il y a deux rencontres obligatoires dans l'année scolaire : une première rencontre au début de l'année et la rencontre pour le 1^{er} bulletin à la fin novembre au Québec. Ensuite, les rencontres sont *ad hoc*, c'est-à-dire en fonction des besoins et des difficultés de l'enfant. Les parents, notamment ceux du public, estiment qu'il y a peu de rencontre avec l'enseignant. De plus, les parents du public semblent avoir des difficultés à rencontrer l'enseignant de leur enfant sans avoir pris un rendez-vous, contrairement aux parents du privé qui sont plus nombreux à estimer que les enseignants de leur école sont accessibles. Ce discours laisse entendre que l'école privée serait plus ouverte aux parents que l'école publique. Selon le discours, les parents du privé ont la perception d'entrer plus facilement à l'école et d'avoir davantage accès au personnel de l'école, contrairement aux parents du public qui laissent entendre que cela est plus difficile. D'autres études ont constaté que les communications entre l'école et les parents doivent être plus régulières, plus fréquentes et plus adaptées pour répondre aux besoins des parents (Dumoulin, Thériault & Duval 2014 ; Kherroubi, 2008). Toutefois, pour comprendre davantage cette différence entre les deux systèmes scolaires, d'autres recherches sont nécessaires.

6.3 Le bénévolat

Les analyses indiquent que l'enseignant semble solliciter davantage l'implication des parents dans les activités **concernant le bénévolat**, mais peu dans la participation au conseil d'établissement et la collaboration avec la communauté. Les perceptions des enseignants au regard de ces pratiques d'implication des enseignants, permettent de nuancer ces résultats. Près de la moitié des enseignants sollicitent les parents pour faire du bénévolat, principalement dans les sorties scolaires, mais peu d'enseignants sollicitent l'aide des parents dans la classe, principalement ceux du privé. Cependant, les parents qui confirment être invités à faire du bénévolat dans la classe de leur enfant proviennent des écoles privées. À titre d'exemple, les parents du privé passent davantage de temps en classe pour aider l'enseignant (préparation du matériel scolaires, aider dans l'organisation d'une pièce de théâtre ou d'autres activités, etc.) contrairement aux parents du public qui sont invités principalement pour faire des courtes présentations (sur leur métier ou un autre sujet). Comme suggéré par des résultats de recherches

précédentes, il est possible que l'enseignant ne soit pas bien préparé à inviter et à accueillir les parents en classe (Faell, 2012 ; Patte, 2011). Il est aussi possible que les enseignants ne soient pas fermés à la présence des parents dans leurs classes, mais que créer des conditions favorables à ce type d'implication parentale ne fait pas encore partie de leur pratique professionnelle. À cet égard, plusieurs recherches soulignent les lacunes de la formation initiale concernant la collaboration ÉFC (Buchanan & Buchanan, 2017 ; Lasater, 2016). Selon Smith & Sheridan (2019), lorsqu'on prend le temps de préparer les enseignants à la complexité du travail avec les familles, les attitudes, les connaissances et les pratiques des enseignants en matière d'implication parentale peuvent s'améliorer. D'ailleurs, les enseignants du privé comme du public qui semblent être plus ouverts à la présence du parent dans leur classe, ont suivi occasionnellement des formations continues sur la collaboration ÉFC.

6.4 La prise de décision

Concernant la prise de décision, au regard des résultats, il apparaît que de manière générale, cette forme d'implication des enseignants est peu développée. Les enseignants favorisent peu l'implication des parents à la prise de décision ou leur implication dans d'autres organismes formels à l'école. Par ailleurs, selon tous les participants (enseignants et parents), provenant du public et du privé, cette tâche revient plutôt à la direction. Cependant, nos résultats ne nous permettent pas de connaître la perception des enseignants sur l'importance de l'implication des parents au conseil d'établissement.

6.5 La collaboration avec la communauté

Quant à la **collaboration avec la communauté**, comme autre forme d'implication des enseignants, elle est plutôt unidirectionnelle. Les enseignants déclarent faire des efforts pour développer la collaboration avec des organismes communautaires (bibliothèques, centres jeunesse, services de CLSC, maison de retraite, centre de jardinage, etc.) du quartier où l'école se situe. Cependant, les parents ne sont pas sollicités à développer une telle collaboration, tant au public qu'au privé. Les enseignants ne semblent pas déployer beaucoup d'effort pour informer et solliciter les parents à développer des collaborations avec des ressources et des services communautaires, comme stipule le modèle d'Epstein (2011). Ce constat n'est pas étonnant puisque ces types d'activités sont peu, sinon pas évoqués par les parents, les enseignants et les directions d'écoles (Larivée, 2012).

Les résultats montrent aussi que les enseignants du privé et du public n'ont pas suivi de cours concernant la collaboration ÉFC lors de leur formation universitaire initiale. Ce constat rejoint les conclusions de plusieurs recherches évoquant des lacunes dans la formation initiale des maîtres (de Bruïne et al., 2014 ; Epstein, 2013 ; Willemse & al., 2016). Au regard des représentations des enseignants, les participants mentionnent aussi des difficultés à établir des relations efficaces avec les parents, particulièrement au début de leurs pratiques professionnelles, notamment avec des familles de milieux défavorisés, et ce, pour les deux systèmes scolaires, public et privé. Buchanan & Buchanan (2017) rapportent que l'enquête MetLife⁴ souligne que les enseignants considèrent la collaboration avec les parents comme leur plus grand défi et le domaine dans lequel ils étaient le moins préparés à gérer pendant leur première année. Ceci renvoie à la nécessité de mieux préparer les futurs enseignants en incluant la collaboration ÉFC dans la formation initiale et continue.

Il est important de souligner que dans cette recherche, l'indice de défavorisation des écoles publiques variait sensiblement, mais la participation des parents à revenu faible n'est pas au rendez-vous (seules 5 familles sur 45 vivent avec moins de 40 000\$ par année ont participé à notre étude). Il semble difficile de rejoindre les parents de ces milieux. Ce constat rejoint aussi les propos des enseignants du public soulignant qu'impliquer les parents de milieu défavorisé demeure un grand défi pour eux : un autre élément important à considérer lors de la formation initiale et continue.

En conclusion, il apparaît, au regard de cette étude exploratoire, que l'implication des enseignants dans le contexte de la collaboration ÉFC est complexe. À notre avis, pour soutenir les enseignants à jouer le rôle de leader dans la collaboration ÉFC (Hoover-Dempsey & al., 2010 ; Sheldon & Epstein, 2005), les suggestions de Lasater (2016) sont pertinentes. Ainsi, les programmes de formation des enseignants, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, devraient comprendre une formation explicite sur la collaboration ÉFC et offrir des formations continues aux enseignants. Les chefs d'établissement scolaire devraient élaborer, mettre en œuvre et appliquer des pratiques sur la collaboration ÉFC et en informer les parents.

⁴ La MetLife Survey of the American Teacher, 2006, Expectations and Experiences examine les attentes des enseignants du public à leur entrée dans la profession, les facteurs de satisfaction professionnelle et les perspectives des directeurs d'école et des responsables de l'éducation sur la réussite de leur formation et le soutien à long terme.

Références bibliographiques

- Bouchard, J.-M., Talbot, L., Pelchat, D. & Sorel, L. (1996). Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie). *Apprentissage et socialisation*, 17(3), 41-48.
- Buchanan, K., & Buchanan, T. (2017). Relationships with families : Have educators overlooked a critical piece of the puzzle? *Improving Schools*, 20(3), 236-246.
- Casper, V. (2011). Terms of engagement : Preparing pre-service teachers to form authentic partnerships with families and communities. *Education as Change*, 15 (Suppl. 1), S5–S19.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement : A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families : Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- de Bruïne, E. J., Willemsse, T. M., D’Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L., & Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 409-425.
- DePlanty, J., Coulter-Kern, R., & Duchane, K. A. (2007). Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. & Tremblay, I. (2013). Rapprocher l’école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, (9)p.4-18.
- Epstein, J. L. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for Action*. Thousand Oaks : Corwin Press.
- Epstein, J. L. (2013). Ready or not ? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91(3), 289-305.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. (2006). Prospects for change : Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 81–120.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for : Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Evans, M. P. (2013). Educating preservice teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24, 123–133.
- Gouvernement du Québec (2001a). Loi sur l’instruction publique. *LRQ, chapitre I-13.3*. Québec, Qc : Éditeur officiel du Québec (Statuts révisés du Québec, dernière mise à jour : avril 2015).
- Gouvernement du Québec (2001b). *La formation à l’enseignement*. Québec, Qc : Ministère de l’Éducation du Québec.
- Halsey, P. A. (2005). Parent Involvement in Junior High Schools : A Failure to Communicate. *American Secondary Education*, 34(1).
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school : a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., & Sandler, H. M. (2005). Parents’ motivations for involvement in their children’s education. *School-family partnerships for children’s success*, 40-56.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP) : Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (p. 30-60). New York : Routledge.
- Howard, K. M., & Lipinoga, S. (2010). Closing down openings : Pretextuality and misunderstanding in parent–teacher conferences with Mexican immigrant families. *Language & Communication*, 30(1), 33-47.
- Intissar, S., & Rabeb, C. (2015). Étapes à suivre dans une analyse qualitative de données selon trois méthodes d’analyse: la théorisation ancrée de Strauss et Corbin, la méthode d’analyse qualitative de Miles et Huberman et l’analyse thématique de Paillé et Mucchielli, une revue de la littérature. *Revue Francophone Internationale de Recherche Infirmière*, 1(3), 161-168.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l’école. *Analyse d’un lieu commun, Dossiers d’études, CNAF*, (125).

- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education, 47*(4), 706-742.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis : An Introduction to Its Methodology*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social, 57*(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation – e-297, 33-47*.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities : The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal, 26*(2), 237-262.
- Legendre, M-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier, et N. Tutiaux-Guillion (dir.), *Compétences et contenus, Les curriculums en question*. Bruxelles, BE : Éditions de Boeck.
- Leonard, L. & Leonard, P. (2001). Assessing aspects of professional collaboration in schools: Beliefs versus practices. *Alberta Journal of Educational Research, 47*(1), 4-23.
- Lin, J., Litkowski, E., Schmerold, K., Elicker, J., Schmitt, S.A. et Purpura, D.J. (2019). Parent-educator communication linked to more frequent home learning activities for preschoolers. *Child & Youth Care Forum, 48*(5), 757-772. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-019-09505-9>.
- Miedel, W. T. & Reynolds, A. J. (2000). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter ? *Journal of School Psychology, 37*(4), 379-402.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2009). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 896-915.
- Patte, M. M. (2011). Examining pre-service teacher knowledge and competencies in establishing family– school partnerships. *The School Community Journal, 21*, 143-159.
- Périer, P. (2019). *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*. Paris : Les Presses Universitaires de France.
- Schrage, M. (1995). *No more teams! Mastering the dynamics of creative collaboration*. New York : Currency Doubleday.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology, 46*(4), 477-505.
- Sewell, T. (2012). Are we adequately preparing teachers to partner with families ? *Early Childhood Education Journal, 40*, 259-263.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 29*(2), 128-157.
- Willemse, T. M., Vloeberghs, L., de Bruïne, E. J., & Van Eynde, S. (2016). Preparing teachers for family–school partnerships: A Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education, 27*(2), 212-228.

