



Série



COLLABORATIONS
ÉCOLE-FAMILLE-
COMMUNAUTÉ :

RECENSION
DES ÉCRITS

Tome 1

Relations école-famille

par

Rollande Deslandes

2019



Relations école-famille

Tome 1

© Rollande Deslandes

Mars 2019

Table des matières

Introduction.....	4
Quelques concepts de base	5
Participation parentale/familiale	5
Collaboration école-famille-communauté	6
Quelques modèles théoriques	7
Modèle écologique.....	7
Modèle de l'influence partagée	8
Modèle du processus de participation parentale	10
Modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis	11
Modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives	11
Processus familiaux et bénéfiques qui y sont associés	13
Rôle du parent éducateur, caractéristiques d'ordre contextuel et cognitions sociales	14
Caractéristiques d'ordre contextuel	16
Relations école-famille au primaire et au secondaire	23
Rôle de l'école dans les relations école-famille	24
Mise en place d'activités.....	24
Formation des éducateur-riche-s en matière de relations école-familles collaboratives	28
Évaluation des programmes de partenariat école-famille-communauté.....	30
Initiatives axées sur les travaux d'Epstein et réalisées au Québec.....	32
Première initiative.....	32
Deuxième initiative	33
Troisième initiative.....	35
Pistes prometteuses.....	37
Premier exemple d'une recherche-intervention pertinente	38
Deuxième exemple.....	38
Troisième exemple	40
Quatrième exemple.....	40
Expérimentation d'une recherche-intervention	42
Conclusions et pistes de réflexion.....	44
Références.....	49

Introduction

C'est dans la perspective de la promotion de la persévérance et de la réussite scolaires et, à l'inverse, de la prévention de l'abandon scolaire que s'inscrit la présente démarche du réseau PÉRISCOPE. D'autant plus que la réussite scolaire apparaît en partie tributaire de la synergie et de la qualité des relations entre les individus et les milieux de vie de l'enfant et de l'adolescent-e. Force est de constater qu'un très grand nombre de travaux sur les plans national et international ont porté sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) dans les quatre dernières décennies. Autrement dit, quel que soit le continent, le pays ou la langue parlée, praticien-ne-s et chercheur-e-s ont des préoccupations communes et des défis à relever similaires (Deslandes, 2009c). Il serait tout à fait irréaliste de vouloir effectuer une recension des écrits qui rapporterait tous les travaux qui ont été effectués au cours de ces années, car il y a eu une éclosion des connaissances quant à l'apport substantiel des familles et des communautés à la réussite scolaire des jeunes et à leur développement. À noter que la collaboration parent/famille-école dont il est question trouve sa place sous le chapeau de la collaboration ÉFC. Cette collaboration s'inscrit également dans le cadre des études portant sur les écoles efficaces et dans le mouvement vers l'amélioration des écoles et une plus grande ouverture vers le milieu (p. ex., Harris et Chrispeels, 2006). Or, le développement de ces relations collaboratives apparaît plutôt complexe (Deslandes, Barma et Morin, 2015). Comment alors promouvoir de telles relations entre les éducateur-ric-e-s, les familles et la communauté ?

Nous tenterons de mettre en évidence les avancées en ce qui concerne les connaissances et les pratiques prometteuses qui ont été développées à la suite de deux recensions des écrits qui ont analysé au-dessus de 150 publications chacune : (1) la première portait sur des éléments du contexte familial, du milieu scolaire et de la communauté qui influencent la santé et le bien-être, y compris la réussite, des jeunes (Deslandes, 2001a) ; (2) la deuxième traitait des relations école-famille, des relations école-communauté avec deux sous-thèmes, soit les programmes parascolaires et l'intégration des services offerts aux élèves et à leurs familles (Deslandes et Bertrand, 2001). Ce dernier rapport comportait également un projet de méta-analyse. Toutefois, le projet de méta-analyse a été contrecarré en raison du peu d'études recensées touchant un thème commun et utilisant les mêmes analyses statistiques. Les 56 études empiriques qui ont été analysées ont été regroupées comme suit : les études concernant des programmes liés à la réussite scolaire, les études à caractère unique, les études à grande échelle, les études réalisées au Québec et au Canada, les études réalisées à l'extérieur du Canada et les études portant sur des étudiant-e-s immigrant-e-s.

Au lieu de revisiter les résultats de ces deux recensions, comme il était de notre intention au départ, nous avons choisi de tout simplement les inclure dans les références illustrant ainsi l'avancement des connaissances. En fait, il s'agit de tracer un bilan de ce qui a été fait et compris afin d'éviter de faire du surplace ou de recommencer le travail déjà effectué. Loin de nous l'ambition de présenter de façon exhaustive les travaux réalisés sur ce thème. Cette rétrospective se base sur des écrits (les communications ne sont pas retenues) ; elle ne se veut pas linéaire, elle

ne reflète pas non plus un ordre de priorité accordé à certaines problématiques. Elle rapporte plutôt des tentatives de réponses à des problèmes du moment et elle se concentre davantage sur la réussite scolaire.

La première partie du document se centre sur quelques définitions et quelques modèles théoriques. La seconde partie se penche sur les processus familiaux et les bénéfiques qui y sont associés. Deux sous-sections y sont traitées : (1) le rôle du parent éducateur et les caractéristiques d'ordre contextuel et les cognitions sociales, puis (2) les relations école-famille au primaire et au secondaire. La troisième partie examine le rôle de l'école dans les relations école-famille tandis que la quatrième discute de la formation des éducateur-riche-s en matière de relations école-famille collaboratives. La cinquième partie couvre l'épineuse question de l'évaluation des programmes de partenariat alors que la sixième et la septième présentent des exemples d'initiatives axées sur les travaux d'Epstein et réalisées au Québec, ainsi que des exemples de recherche-intervention visant à atténuer des tensions qui se développent inexorablement dans les relations. Finalement, la dernière partie présente un résumé de chacune des parties ainsi que quelques recommandations.

D'abord faut-il rappeler qu'à l'époque, soit en 2001, malgré un discours politique inscrit dans une perspective de développement de la collaboration entre l'école et les familles, des chercheur-e-s décriaient l'existence d'une vision prédominante des parents en termes de déficit, de mesures compensatoires et de partenariat unidirectionnel (Deslandes, 1999, 2001c). C'est ce qui explique notre motivation à étudier davantage cette approche. Pourquoi la littérature parle-t-elle de participation parentale/familiale ou de collaboration surtout entre l'école et la famille ? C'est tout simplement parce que la participation des parents au suivi scolaire est cruciale, car ceux-ci sont de loin les premiers et les plus importants enseignant-e-s de leur enfant (Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996; Wang, Haertel et Walberg, 1993, cités dans Deslandes, 2001b). Une meilleure collaboration école-famille constitue donc une source de prévention primaire pour favoriser la réussite et le développement des jeunes (Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999, cités dans Deslandes, 2001b). Il est à noter que le concept de collaboration, et non de relations école-famille, était davantage utilisé au cours des premières années.

Quelques concepts de base

Participation parentale/familiale

Il importe de rappeler quelques définitions qui, pour certains auteurs (p. ex., Bédard, 2009; Larivée, 2011a; Larivée, Bédard, Couturier, Yalubi et Larose, 2017), comportent parfois une certaine ambiguïté. Le terme *parent involvement*, de plus en plus remplacé par *family involvement* (car ce dernier reconnaît l'influence de tous les membres de la famille) et traduit en français par participation parentale/familiale au suivi scolaire, réfère au rôle des parents ou de la famille dans l'apprentissage et la réussite scolaire des enfants (Christenson et al., 1992, cités dans Deslandes, 1996). Ce concept revêt un caractère multidimensionnel et peut référer, selon le point de vue des

jeunes Québécois, au soutien affectif des parents, aux communications avec les enseignant-e-s, aux interactions parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, et aux communications parents-école et parents-adolescents (Deslandes, 1996, 2005).

D'après des parents québécois d'élèves du primaire, la participation parentale au suivi scolaire comporte deux dimensions : (1) la participation à domicile (accueil et préparation de l'enfant pour l'école, supervision, aide dans la gestion du temps, suivi dans les travaux scolaires et discussion à propos de l'école en termes positifs), et (2) la participation à l'école (retour d'appels téléphoniques ; signature de l'agenda et de travaux ; présence à des rencontres et bénévolat) (Deslandes, 2003a; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005). Selon des auteurs américains, la définition de *parental involvement* varie en fonction des aspects du construit sur lesquels l'accent est mis. D'après Grolnick et Slowiaczek (1994), ce construit comprend des composantes comportementales, personnelles et cognitives/intellectuelles. De son côté, la définition de Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) rejoint celle des parents ci-haut, voire en fonction de la source et de l'endroit où a lieu la participation parentale (à domicile et à l'école). Pour ce qui est des traductions en français, les auteurs utilisent souvent les termes participation, implication et engagement comme des synonymes (Larivée, 2011a, 2011b). Il semble que l'utilisation de ces termes, tout comme celle des termes utilisés en anglais, relève souvent de l'intuition du moment (Patrikakou, Weissberg, Redding et Walberg, 2005). Pour sa part, Deslandes (1996) privilégie l'usage du terme participation parentale/familiale au suivi scolaire adopté dès 1996 et préfère généralement employer le terme engagement pour référer à une des dimensions du style parental, c'est-à-dire la sensibilité (*warmth*) des parents.

Collaboration école-famille-communauté

De son côté, la collaboration ÉFC, qui englobe la participation parentale/familiale, se veut plus générale. Elle correspond au partage de responsabilités entre les parents, les enseignant-e-s et la communauté pour aider les élèves à réussir et à développer leur plein potentiel. À l'instar de Christenson et al. (1992, cités dans Deslandes, 1999, 2001c, 2010a, 2013b), Deslandes définit la collaboration entre l'école et la famille à la fois comme une activité et comme une attitude, où l'intérêt de l'élève est au centre des préoccupations. La collaboration école-famille renvoie aux responsabilités familiales et au rôle de l'école dans l'actualisation de la participation des parents au suivi scolaire. Cette collaboration se développe donc en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires. C'est ainsi que l'expression « relations entre l'école et les familles » s'est progressivement imposée dans les études (Deslandes, 1999, 2001c, 2006a, 2011a; Deslandes et Jacques, 2003; Deslandes, Bastien, Lemieux et Fournier, 2006; Larivée, 2011b). Le terme *partnership* ou partenariat est aussi utilisé, mais il est employé avec parcimonie et perçu comme étant un idéal à atteindre (Deslandes, 1999, 2001c).

Style parental. À l'instar de Steinberg, Elmen et Mounts (1989), Deslandes (1996, 2005, 2006a, 2008a) définit le style parental comme un « *pattern* » général d'éducation qui caractérise le comportement des parents envers l'enfant et l'adolescent-e et qui crée le climat émotif familial.

Comparé aux pratiques parentales qui décrivent les interactions parents-jeunes dans un domaine spécifique (p. ex., participation parentale au suivi scolaire), le style parental se rapporte davantage aux interactions parents-adolescents d'ordre général. Il est caractérisé selon le niveau d'engagement, d'encadrement et d'encouragement à l'autonomie de la part des parents.

Autonomie. La notion d'autonomie s'inspire du concept de maturité psychosociale de Greenberger (1982, 1984) qui s'exprime selon trois dimensions : l'orientation vers le travail, qui englobe la persévérance, l'effort, les habiletés de travail du jeune, le désir de réaliser un travail satisfaisant et la capacité à ressentir du plaisir dans le travail ; l'identité, qui inclut le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi et l'intériorisation de valeurs ; l'indépendance, qui comprend le sentiment de contrôle, l'initiative et l'autodétermination (Deslandes 2000a, 2000b, 2005, 2007; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000). Elle se retrouve dans la définition plus large de la réussite éducative.

Quelques modèles théoriques

Nous avons choisi de retenir cinq modèles théoriques compte tenu de leur conception à la fois spécifique et complémentaire des relations école-famille. En effet, ces modèles sont complémentaires et l'un d'entre eux peut s'avérer plus pertinent qu'un autre, selon les visées de lecture et d'analyse. En concordance avec Laramée et Vallée (1991), nous considérons qu'un modèle constitue la représentation du moment de l'explication d'un phénomène. Un modèle schématise des concepts et illustre les relations et les oppositions entre les différents éléments. Un modèle peut évoluer dans le temps à la suite de la prise en compte de nouveaux éléments. De même, pour illustrer notre perception de l'état d'avancement des connaissances, nous présenterons un modèle intégrateur qui se veut un schéma des relations école-famille collaboratives. Des exemples d'études menées à partir de ces modèles seront présentés ultérieurement.

Modèle écologique

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) est sans contredit celui qui a été jusqu'à maintenant le plus utilisé pour illustrer la globalité et la complexité de la réussite académique et de l'adaptation socioscolaire de l'enfant-adolescent. Le modèle postule que l'enfant-adolescent est au cœur de cinq systèmes interreliés et réciproques : microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème et chronosystème. Le microsystème correspond aux contextes immédiats dans lesquels l'enfant-adolescent vit, grandit et évolue (parents, amis, enseignant-e-s, etc.). Il peut s'agir de la relation parent-enfant à la maison et des encouragements que les parents procurent à leur enfant relativement aux apprentissages, aux efforts et au rendement académique. Le mésosystème réfère aux relations entre les microsystèmes dans lesquels l'enfant-adolescent vit, comme les relations entre les familles et les enseignant-e-s. L'exosystème correspond aux contextes sociaux que l'enfant-adolescent ne fréquente pas, mais qui l'influencent néanmoins, tels que le voisinage, le milieu de travail des parents, les institutions, etc. Le macrosystème est le contexte socioculturel

dans lequel on trouve les valeurs, les règles et les croyances, et qui influence les stéréotypes, le racisme, etc. Le chronosystème reflète les changements dans le temps chez l'individu et entre les environnements et l'influence de ces changements sur d'autres éléments de l'écologie de l'enfant-adolescent. Cette perspective développementale rend pertinente l'étude de l'impact de la maturation sociale, cognitive et biologique de l'enfant-adolescent sur les interactions dans les microsystèmes famille et école (interactions parent-enfant, enfant-enseignant). La réussite scolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant-adolescent sont considérées comme le produit de plusieurs systèmes dynamiques et interdépendants. En d'autres mots, les intersections entre les aspects personnels de l'enfant-adolescent en développement, la famille et les autres environnements peuvent contribuer à donner des résultats différents en matière de réussite, d'adaptation et de vécu scolaires (Deslandes, 2006a, 2010a, 2013a). Des variantes du modèle écologique ont été proposées, telles que le modèle de l'influence partagée d'Epstein (1987, 1995, 2011), dans lequel le rôle de l'école comme institution est mis en avant-plan.

Modèle de l'influence partagée

Ce modèle prend appui à la fois sur celui de Bronfenbrenner (1979, 1986) et sur une perspective sociale et organisationnelle. La structure externe du modèle consiste en trois sphères représentant les principaux contextes dans lesquels les enfants-adolescents apprennent et se développent : la famille, l'école et la communauté intersectées ou non selon les quatre forces suivantes : le temps, soit l'âge, le niveau scolaire et les conditions sociales de l'époque (force A), les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de la famille (force B), l'école (force C) et la communauté (force D). Certaines pratiques sont menées séparément et d'autres, conjointement. Le degré d'intersection varie en fonction du niveau de coopération et de complémentarité. **La structure interne montre l'endroit et les façons dont les relations interpersonnelles et les patrons d'influence se produisent entre les individus dans la famille, à l'école et dans la communauté. Ces relations sociales se situent aux plans institutionnel et individuel.** Tous les liens entre les éducateur-rice-s, les parents et la communauté dans un même milieu de vie et entre les différents contextes peuvent être représentés et étudiés dans le cadre de ce modèle. **L'élève, principal acteur de son développement et de ses apprentissages, est au centre du modèle.** Des activités sont réalisées en partenariat pour guider et motiver les élèves. Le modèle soutient qu'en tout temps, dans la famille et dans l'école, l'engagement parental peut être augmenté ou diminué par les pratiques des enseignant-e-s, des directions, des parents eux-mêmes et des élèves. Un tel modèle repose sur un certain nombre d'habiletés de communication menant à des pratiques de coopération et de collaboration (Deslandes, 2004). Sa principale contribution au cours de la dernière décennie fut sans doute de contribuer à déterminer les éléments jugés incontournables à un programme de collaboration école-famille efficace : leadership, travail d'équipe, plan d'action, plan d'implantation, financement, collégialité, évaluation et réseautage (Epstein et al., 2009; 2019). C'est particulièrement ce modèle qui a servi de levier à l'intégration d'une approche socioculturelle pour examiner les liens entre les caractéristiques des élèves, des familles et des enseignant-e-s en fonction des relations école-famille collaboratives de même que leurs valeurs, leurs croyances et

leurs attentes (Deslandes, 2001a). À titre de rappel, dans la majorité de nos écoles québécoises dites régulières, la notion de partenariat prend davantage le sens de collaboration. Le partenariat de réciprocité demeure ainsi une visée, un objectif à atteindre.

En se basant sur des études antérieures, sur les résultats d'enquêtes menées auprès des éducateur-riche-s, des administrateur-riche-s, des élèves et des parents, et à la suite des ateliers et des activités de formation avec les enseignant-e-s, Epstein (2001, 2011, 2019) a également élaboré une **typologie** composée de six catégories d'activités de collaboration ÉFC ayant comme objectif d'aider les familles et l'école dans leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement des jeunes. Chacune de ces catégories inclut différentes pratiques susceptibles d'avoir un impact sur les comportements des élèves, des parents et des enseignant-e-s ainsi que sur le climat de l'école. Chacun de ces résultats a fait l'objet d'au moins une étude (Epstein et al., 2009, 2019). Dans l'ensemble, les six catégories d'activités de collaboration ÉFC contribuent à un programme global et applicable à tous les niveaux scolaires (Deslandes, 2006a, 2008b; Deslandes, Bastien et Lemieux, 2006).

Un programme global et holistique devrait comprendre les six catégories d'activités suivantes, qui sont reliées aux : (1) responsabilités de base des parents (rôle du parent éducateur, type (1), qui aident les familles à comprendre le développement de l'enfant et de l'adolescent-e et à établir des conditions familiales propices à l'apprentissage ; qui aident l'école à connaître les familles, leurs aspirations de même que leurs besoins et ceux de leurs enfants, facilitant ainsi les communications ultérieures ; (2) aux devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille (communication, type (2), qui ont trait aux renseignements donnés sur les programmes scolaires et les progrès de leur enfant, et qui comportent des stratégies pour améliorer la communication bidirectionnelle avec des moyens de communication traditionnels et basés sur de nouvelles technologies ; (3) la participation des parents à l'école (volontariat, type (3), qui mobilise les parents et les autres membres de la communauté, qui peuvent partager leur temps et leurs talents pour soutenir les activités de l'école, des enseignant-e-s et des élèves, se manifeste par l'organisation du bénévolat ou par un horaire flexible favorisant la présence des parents lors d'évènements spéciaux ; (4) la participation des parents dans les apprentissages à la maison (type (4), qui comprend de l'information sur les activités académiques faites en classe, l'aide à apporter dans le travail scolaire, les discussions reliées au vécu scolaire, au choix de cours, etc. ; (5) la participation des parents dans les prises de décisions des instances éducatives (école, commission scolaire, etc. ; type (5), qui a trait entre autres, au travail de représentation au conseil d'établissement, à un OPP ou à d'autres organisations de parents et à la participation et à l'implication dans le conseil d'établissement ; (6) la collaboration avec la communauté, qui encourage la coopération de l'école et des familles avec des groupes communautaires, des organisations, des agences et des individus. Les connexions vont dans les deux directions : les ressources de la communauté peuvent être des sources d'aide et d'enrichissement pour les écoles, les élèves et les familles. Étant tout aussi importants, les écoles, les élèves et les familles peuvent aussi être des sources d'aide et d'enrichissement pour la communauté (Deslandes, 2001a; Epstein et al., 2009, 2019). Ces catégories, comme le montre l'étude quantitative de Deslandes, Royer,

Potvin et Leclerc (1999), sont interreliées. L'étude de ces auteurs a montré que les activités parentales dans les apprentissages à la maison (type (4) contribuent à prédire les résultats scolaires en français ainsi que le temps consacré aux devoirs par les adolescent-e-s inscrits au régulier, alors que, pour les élèves de l'adaptation scolaire, ce sont les activités reliées au *parenting* (rôle du parent éducateur, type (1) et à la participation dans les apprentissages à la maison (type (4). Epstein (2019) ajoute que ces catégories ne sont pas « pures », dans le sens où des parents et d'autres bénévoles (type (3) peuvent organiser une collecte de vêtements tout en étant ouverts aux dons des entreprises (type (6). Comme résultat, les parents peuvent obtenir des vêtements pour leur enfant tout à fait gratuitement (type (1).

Toutes les communautés ont des ressources humaines, économiques, matérielles et sociales qui peuvent aider à améliorer les écoles, à renforcer les familles et à aider les élèves à mieux réussir à l'école. Les écoles peuvent développer des « profils de leur communauté » pour cerner les programmes et les services disponibles aux enseignant-e-s, aux familles et aux élèves. D'autres peuvent établir des liens avec des entreprises et des agences lors de projets spéciaux (programmes parascolaires). D'autres peuvent travailler avec des organisations pour accroître les compétences des élèves en résolution de problèmes, les occasions de stages et la philanthropie dans la communauté (Epstein et al., 2019). Les liens avec la communauté seront davantage discutés dans le deuxième document, intitulé *École-communauté* (Deslandes, 2019).

Modèle du processus de participation parentale

Prenant appui sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et sur les résultats d'études psychologiques et sociologiques, Hoover-Dempsey et Sandler (1997) ont proposé un modèle qui examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer, et les façons dont leur participation influence les apprentissages de l'enfant-adolescent. Dans sa version révisée (Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2010; Walker, Hoover-Dempsey, Ice et Whitaker, 2009), le modèle, qui se décline de bas en haut, comprend, au premier niveau, trois catégories de motivateurs : motivateurs personnels (compréhension du rôle parental, sentiment d'auto-efficacité à aider l'enfant-adolescent à réussir à l'école), motivateurs contextuels (invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école) et variables reliées au contexte de vie (habiletés des parents, connaissances, disponibilité, énergie et culture familiale). Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par les mécanismes d'encouragement, de modelage, de renforcement et d'enseignement (instruction), qui, à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre leurs actions et les attentes de l'école. Le processus de participation parentale trouve son apogée dans l'influence sur les résultats de l'enfant-adolescent, notamment ses apprentissages et son développement. Il est implicite dans le modèle que les motivateurs personnels sont influencés par les expériences antérieures des parents dans leur famille et à l'école, et par leurs conditions familiales actuelles. Implicite également est le pouvoir de modifier le sentiment d'auto-efficacité des parents, de créer un climat scolaire propice à l'engagement parental, et de soutenir les éducateur-riche-s dans leur travail avec les parents et dans leur habileté à considérer leurs conditions de vie (Deslandes, 2010a, 2012a, 2013a).

Modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis

Le modèle théorique de Darling et Steinberg (1993) se veut un prolongement des modèles de Baumrind (1991) et de Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh (1987), dans lesquels les valeurs des parents et les buts visés par la socialisation des jeunes sont des déterminants essentiels du comportement parental. Ces chercheurs identifient deux variables associées à l'influence parentale, soit les pratiques éducatives parentales et le style parental. Les pratiques éducatives parentales sont définies comme des comportements définis par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Le style parental fait référence à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. Selon ce modèle, le style parental et les pratiques éducatives parentales résultent en partie des buts et des valeurs des parents, mais chacune de ces deux variables parentales influence le développement de l'enfant par différents processus. Les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (p. ex., autonomie) et de comportements spécifiques (p. ex., coopération sociale, participation publique). Essentiellement, elles constituent les mécanismes par l'entremise desquels les parents aident directement leurs enfants à atteindre les buts visés par le processus de socialisation. Le style parental modifie la capacité des parents à socialiser leurs enfants en changeant l'efficacité des pratiques parentales. Dans une telle perspective, le style parental peut être décrit comme une variable contextuelle qui modère l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant de deux façons : (a) en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant et, par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de ce dernier, et (b) en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale. Cette réceptivité à la socialisation exerce à son tour un impact sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (Deslandes, 1996, 2008a).

Modèle intégrateur des facteurs et processus des relations école-famille collaboratives

À partir des modèles théoriques décrits ci-haut et bonifiés par les connaissances issues à la fois de la recension des écrits et de nos propres travaux, une modélisation des facteurs et des processus associés à la collaboration école-famille est proposée. De l'état des lieux visités antérieurement ressort un certain nombre de constats. Par exemple, nous savons maintenant qu'il importe de considérer deux modes de participation parentale, à domicile et à l'école. Des facteurs de risque et des facteurs personnels associés à la participation parentale et aux pratiques de l'école en matière de collaboration école-famille ont été identifiés. D'autres ont été approfondis, tandis que des interactions entre certains facteurs et des processus ont été mises en exergue, telles que les interactions entre le statut socio-économique et l'origine ethnique des familles, les pratiques parentales et les pratiques de l'école axées sur la collaboration école-famille. Les avancées majeures figurent surtout au chapitre des facteurs environnementaux, tel que le modèle proposé l'illustrera.

Dans le cadre de cette modélisation, il serait présomptueux de prétendre à une liste exhaustive de ces facteurs et de ces processus. Le modèle ne devrait donc pas être vu comme étant définitif, mais comme un modèle en évolution, *in progress*, qui, comme il est souhaité, pourra constituer une trame de fond à de futures recherches sur la collaboration école-famille. Dans le schéma, la bidirectionnalité des flèches illustre de façon bivoque des interactions entre les facteurs et les composantes des processus (Deslandes, 2012a, 2019a). À gauche figurent deux catégories de facteurs, en l'occurrence, ceux qui sont associés aux familles et à l'école, et les facteurs personnels associés aux jeunes. À droite du modèle apparaissent les deux groupes de processus relatifs à la participation parentale au suivi scolaire (environnement familial) et à la promotion par les enseignant-e-s de la participation parentale au suivi scolaire (environnement scolaire ; Hoover-Dempsey et al., 2010). En fonction de leur nature, les facteurs illustrés à gauche du schéma faciliteront ou nuiront à la participation des parents et des enseignant-e-s dans le développement de la collaboration école-famille. La documentation consultée a révélé des associations directes entre certains de ces facteurs (âge et niveau scolaire de l'enfant, scolarité des parents, expérience scolaire antérieure et formation des enseignant-e-s liée au travail avec les parents), la participation parentale au suivi scolaire et la promotion de celle-ci par les enseignant-e-s. De leur côté, les deux groupes de processus non seulement s'influencent les uns les autres, mais ils mènent également à des pratiques précises de participation parentale et de promotion de celle-ci par l'école et les enseignant-e-s. Lorsqu'elles sont positives et efficaces, ces pratiques qui émanent des environnements familial et scolaire conduisent à des relations école-famille informatives, collaboratives et empreintes de confiance et de respect mutuels. C'est d'ailleurs en fonction de ces conditions que l'impact sur la réussite éducative des jeunes est optimal.

Afin de comprendre le modèle, il est pertinent d'illustrer quelques exemples de conditions facilitantes et de conditions contraignantes. Des facteurs (à gauche) influent directement et indirectement sur la participation parentale au suivi scolaire en entrant en relation avec, par exemple, les croyances et les idées que les parents ont à propos de leur rôle (compréhension du rôle), leur sentiment de compétence et leur perception des invitations à participer (processus familiaux). Ainsi, dans le contexte spécifique des devoirs et leçons, des résultats d'études (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux et Hardy, 2008) montrent que des parents issus de familles non traditionnelles et peu scolarisées (facteurs familiaux) tendent à se sentir moins compétents pour accompagner leur enfant (processus familiaux) et par conséquent, sont moins enclins à participer au suivi scolaire de leur enfant et à moins collaborer avec l'école. Cette dynamique illustre des conditions contraignantes à moins que les enseignant-e-s et l'école (processus scolaires) ne mettent en place des pratiques visant à outiller les parents et ainsi accroître, chez ces derniers, leur sentiment de compétence, leur participation au suivi scolaire et, par conséquent, améliorer les relations école-famille. Dans une telle dynamique, l'environnement scolaire tend alors à neutraliser l'effet délétère des obstacles présents. Par ailleurs, le faible rendement d'un élève (facteur personnel associé à l'élève), qui pourrait apparaître comme un obstacle à la participation parentale au suivi scolaire, peut constituer un facilitateur à titre d'invitation implicite aux parents à superviser davantage les travaux de l'enfant (processus familiaux) ou à augmenter la communication avec l'école et les enseignant-e-s. Ces derniers, par

le truchement d'un climat accueillant, d'habiletés de communication adéquates et de la prise en compte des connaissances, des habiletés et de la disponibilité des parents (processus scolaires), peuvent représenter pour les parents des invitations à participer également, contribuant ainsi à des relations école-famille collaboratives. Dans cette foulée, des travaux rapportent que lorsque les parents perçoivent qu'ils sont les bienvenus (équipe-école aidante, courtoise) et que les enseignant-e-s et la direction de l'école sont intéressés et coopératifs quand ils discutent de l'enfant, les parents participent plus à des activités basées soit à l'école ou à domicile, renforçant ainsi les liens école-famille.

Dans la même veine, des enseignant-e-s qui ont des expériences antérieures positives et une formation spécifique dans le domaine de la collaboration école-famille (facteurs scolaires) ont tendance à reconnaître l'importance de leurs responsabilités professionnelles au regard du travail avec les parents et à manifester un sentiment de compétence élevé (processus scolaires) et, par conséquent, à mettre de l'avant des pratiques axées sur la collaboration école-famille. Cependant, il se peut que ces facilitateurs soient neutralisés par un manque de soutien de la direction de l'école ou par une culture et une organisation scolaires qui laissent peu de place au travail avec les parents, c'est-à-dire à la collaboration école-famille.

Cette modélisation des facteurs et des processus de la collaboration école-famille s'avère particulièrement éclairante en ce qui a trait aux conditions facilitantes et aux conditions contraignantes relatives au développement de la collaboration école-famille. Qui plus est, elle met en lumière l'importance pour les parents et les enseignant-e-s de bien connaître les responsabilités qui leur sont imputées afin de pouvoir passer de l'intention à l'action en matière de collaboration école-famille. De plus, elle met en relief le rôle de l'école et des enseignant-e-s dans cette dynamique d'interactions en vue du développement de relations école-famille collaboratives. Il y a lieu de s'interroger sur les moyens qui sont présentement disponibles dans le but d'éclairer les parents et les enseignant-e-s dans l'exercice de leur rôle. Outre des sources d'influence d'ordre personnel et contextuel et de l'ordre de la persuasion, il existe un cadre juridique et des sources documentaires qui peuvent servir de points d'ancrage à un cadre éthique visant à guider parents et enseignant-e-s dans la compréhension et l'exercice de leurs rôles respectifs (Deslandes, 2012a, 2019a).

Processus familiaux et bénéfiques qui y sont associés

Un grand nombre de recensions des écrits, de synthèses de recherche et de méta-analyses réalisées en Amérique du Nord ont mis en évidence l'influence de la famille sur la réussite scolaire et sur les comportements des jeunes (Deslandes, 1996; Fan et Chen, 2001; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Jeynes, 2003, 2005, 2007, 2012; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Sheldon et Epstein, 2002). Suite à une étude, Deslandes, Potvin et Leclerc (1999) ont constaté que les processus familiaux sont de meilleurs prédicteurs de la réussite du jeune que les caractéristiques familiales. L'attention s'attarde donc sur deux processus en particulier : le rôle du parent éducateur

et les relations école-famille, concept qui, plus tard, a englobé la communauté (Deslandes, 2001a, 2010a; Deslandes et Bertrand, 2001).

Rôle du parent éducateur, caractéristiques d'ordre contextuel et cognitions sociales

Le rôle du parent éducateur comprend les attitudes, les valeurs et les pratiques des parents dans l'éducation de leur enfant et de leur adolescent-e, tandis que les relations école-famille réfèrent aux liens officiels et informels entre l'école et la famille (Harvard Family Research Project, 2007a, 2007b). La présente section est consacrée aux pratiques parentales et au style parental et à leur impact sur les jeunes ainsi qu'à différentes caractéristiques d'ordre contextuel qui influencent les parents dans l'exercice de leur parentalité. S'ajoute ensuite la présentation de certaines cognitions sociales telles que les croyances, les perceptions, les attentes et les représentations de l'école, qui entrent en jeu dans la décision des parents d'accompagner ou non la scolarité de leur jeune, et ce, dans divers contextes et auprès de diverses clientèles.

Les pratiques parentales correspondent à des interventions ou des activités définies par un contenu spécifique (ici, la participation parentale au suivi scolaire retient notre attention) et par les buts visés dans le processus de socialisation (Darling et Steinberg, 1993). La participation parentale au suivi scolaire est considérée à la fois comme un facteur clé dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves et une avenue pour diminuer l'écart dans le rendement des élèves provenant de milieux favorisés et défavorisés. Les recherches menées sur la réussite scolaire montrent sans équivoque l'influence de pratiques parentales appropriées en fonction du développement du jeune sur ses apprentissages, notamment en lecture, en mathématiques, en science et en écriture, sa motivation à apprendre et son comportement. Par exemple, certains des travaux de Deslandes et son équipe montrent l'effet positif de comportements parentaux comme les encouragements, les compliments sincères, voire le soutien affectif, une présence et une réceptivité aux échanges et à la communication sur les projets d'études et de travail, et une aide directe et ponctuelle dans les travaux scolaires (Deslandes, 2005, 2010a, 2012a, 2013a). Ces résultats rejoignent les conclusions de Jeynes (2011) à la suite de la réalisation de trois méta-analyses (Jeynes, 2003, 2005, 2007). En effet, Jeynes (2011) a conclu que les pratiques parentales telles que le soutien affectif, la communication parents-jeunes, les aspirations à l'égard des jeunes et le style parental influent davantage sur la réussite éducative que toute autre pratique parentale comme l'application de règles à la maison. Dans le même sens, Fan et Chen (2001) soutiennent que la verbalisation des aspirations parentales à l'égard de la scolarisation du jeune contribue à le convaincre de poursuivre ses études. L'apport de la famille à la littéracie fait également consensus dans la littérature, et ce, quels que soient les milieux culturels et socio-économiques. De plus, comme montré dans une étude de Deslandes (2009a), lorsque les parents vérifient, aident et supervisent lors des devoirs et leçons, les jeunes développent davantage de stratégies pour contrôler leurs émotions négatives, gérer leur temps, éliminer les distractions et s'automotiver. Dans le contexte des devoirs et leçons, des bénéfiques sont également observés à long terme : les enfants de 6^e année dont les parents s'étaient investis quand ils étaient en 4^e année manifestent davantage de stratégies d'autorégulation (p. ex.,

auto-motivation, gestion du temps et contrôle des émotions négatives ; Deslandes et Rousseau, 2008).

Les bénéfices associés à certaines pratiques parentales reliées à la vie scolaire persistent à travers les différents groupes ethniques et socio-économiques, quoique certaines nuances doivent être prises en compte. À titre illustratif, Jeynes (2003) rapporte un meilleur rendement scolaire chez les élèves américains d'origine africaine lorsque les parents s'impliquent dans des comités à l'école, mais ce n'est pas le cas pour les élèves issus d'autres ethnies. D'autres pratiques parentales, reliées à la vie scolaire, contribuent également à des attitudes plus positives à l'égard de l'école, à un meilleur comportement ainsi qu'à une plus grande présence en classe, et à des échanges parents-jeune sur les programmes et les règlements scolaires. La participation parentale à la vie scolaire s'effectue soit par le truchement de communications et de rencontres avec les enseignant-e-s, comme lors de la remise des bulletins, de la présence à titre d'audience lors de représentations, de spectacles ou d'activités sportives ou à titre de bénévoles dans des activités de la classe et de l'école. En se rendant à l'école ou en contactant les enseignant-e-s, les parents deviennent plus au courant des diverses manières d'engager leur enfant dans des activités d'apprentissage, et d'exercer un suivi de ses progrès et de ses difficultés. Ils sont également plus susceptibles de développer une relation constructive avec les enseignant-e-s (Deslandes, 2007, 2015).

Outre la verbalisation des aspirations scolaires des parents, Jeynes (2012) parle de pratiques initiées par la famille (*voluntary parental involvement*) telles que la lecture partagée (primaire) et la vérification des devoirs. L'auteur recommande d'examiner certains éléments plus subtils comme la communication avec les jeunes et le style parental caractérisé par la sensibilité et l'encadrement. Or, c'est exactement dans cette lignée de pensée que des recherches québécoises ont regardé de plus près les dimensions du style parental et de la participation parentale en lien avec la réussite scolaire et d'autres indicateurs de celle-ci au cours des 15 dernières années. Voici un résumé des résultats les plus saillants. Chacun de ces résultats correspond à une étude utilisant une approche quantitative avec des questionnaires traduits, validés et adaptés au contexte québécois.

En bref, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie et supervisent les allées et venues (dimensions du style parental démocratique) et manifestent du soutien affectif (dimension associée à la participation parentale au suivi scolaire), les résultats (Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997) et les aspirations (Deslandes et Potvin, 1998) scolaires des adolescents (tous sexes confondus) sont meilleurs, le degré d'autonomie (Bouchard, Deslandes et St-Amant, 2001; Deslandes, 2000a; Deslandes et al., 2000) est plus élevé et le temps consacré aux devoirs est plus important (Deslandes et al., 1999b). Plus les parents supervisent les allées et venues de l'adolescent-e, moins ce dernier a des problèmes comportementaux à l'école. En situation de difficultés scolaires ou comportementales, les parents interviennent davantage dans la quotidienneté scolaire et communiquent plus avec les enseignant-e-s (Deslandes, 1996; Deslandes et Royer, 1997).

Deslandes et ses collègues ont aussi mené des travaux sur les pratiques parentales et les dimensions du style parental en fonction du sexe du parent et de l'adolescent-e (Deslandes, 2000a; Deslandes, 2002a, 2002b; Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Deslandes et Cloutier, 2000),

dans le contexte des devoirs et leçons (Deslandes, 2012b), selon le cheminement scolaire (Deslandes, 2003b, 2004; Deslandes, Leclerc et Doré-Côté, 2001) en fonction de la structure familiale (Bacon et Deslandes, 2004; Deslandes et Cloutier, 2005; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004). Les chercheurs ont aussi examiné la direction de l'influence dans les interactions parents-adolescents, à savoir dans quelle mesure les parents réagissent à une plus grande autonomie chez les adolescent-e-s (Deslandes, 2000b). Finalement, ils ont étudié l'intérêt des adolescents à soutenir la participation parentale au suivi scolaire (Deslandes et Cloutier, 2002).

En résumé, il ressort de ces travaux que les mères sont plus sensibles et chaleureuses (engagement) et elles participent plus au suivi scolaire que les pères. Ces derniers encouragent plus l'autonomie des adolescents, et particulièrement celle des filles. En général, quand les pères se rendent à l'école, c'est davantage en lien avec le garçon qu'ils le font. Les filles apparaissent particulièrement sensibles à l'influence familiale lorsqu'il est question de réussite scolaire, tandis que les garçons le sont plus quand il s'agit de l'orientation vers le travail (effort et persévérance). Les pratiques de socialisation à la réussite scolaire des parents d'élèves du régulier et de familles traditionnelles relativement à la réussite scolaire sont généralement supérieures à celles des parents d'élèves de l'adaptation scolaire et de familles non-traditionnelles. Elles évoluent aussi davantage dans le temps. Les adolescents vivant en familles monoparentales matricentriques obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux issus de familles monoparentales patricentriques. Lorsque les élèves sont âgés de 15 à 16 ans, les parents semblent davantage agir en réaction à leur développement qu'ils ne semblent y contribuer, sauf en ce qui concerne l'identité, où apparaît une réciprocité dans les transactions parents-adolescents. Finalement, les adolescent-e-s sont davantage réceptifs à certaines activités de participation parentale que d'autres. Il importe de tenir compte de leur perception lorsqu'il s'agit de mettre en place des activités de collaboration entre l'école et la famille. Quant au contexte des devoirs et leçons, les pères d'élèves du primaire, comparés aux mères ayant participé aux études, semblaient adopter un style plus autoritaire, qui impliquait une supervision accrue, comme s'asseoir avec l'enfant et s'assurer que les devoirs étaient bien faits, et des stratégies strictes, telles que recommencer et corriger les erreurs. Les résultats soulignent également une perception plus positive de l'utilité des devoirs pour les pères que pour les mères (Deslandes, 2012b).

Caractéristiques d'ordre contextuel

Les **caractéristiques d'ordre contextuel** qui influencent la participation des parents y sont discutées sous différents angles. Au chapitre des **caractéristiques des parents et des familles**, les études répertoriées montrent qu'il existerait un lien entre la participation des parents au suivi scolaire et les caractéristiques familiales telles que le revenu, le niveau de scolarité des parents, la structure familiale, le nombre d'enfants et le statut professionnel. Par exemple, les familles biparentales et plus scolarisées participeraient davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentales et peu scolarisées. Les parents ayant peu d'enfants participent plus au suivi à la maison, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école. Les parents qui travaillent à l'extérieur s'engagent moins à l'école, mais leur participation à la

maison n'est pas pour autant diminuée. De façon générale, les recherches tendent à montrer que les mères s'intéressent plus au travail scolaire et ont davantage de communication avec le milieu scolaire que les pères (Deslandes, 2003b). Les caractéristiques familiales qui influent le plus sur la participation parentale sont les ressources sociales et psychologiques offertes aux parents, la confiance en leur capacité d'aider leur enfant dans ses apprentissages, la perception qu'ils ont de ce dernier en ce qui concerne ses habiletés scolaires et ses aspirations, les croyances relatives à leur rôle d'éducateur, leurs attitudes par rapport à l'école ainsi que les invitations à participer de la part de l'école et de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2001).

Des **caractéristiques reliées aux jeunes** influencent également la participation parentale au suivi scolaire. Le genre, l'âge, la personnalité, les compétences sociales et les antécédents scolaires de l'enfant semblent aussi influencer l'engagement des parents (Eccles et Harold, 1996, 1993, cités dans Deslandes, 2001a; Deslandes et Bertrand, 2001). À titre d'exemple, les parents auraient tendance à aider davantage un enfant qui présente des difficultés scolaires pour la première fois. De plus, des auteurs (p. ex., Deslandes, 2003b; Epstein, 2019) ont observé une relation entre l'âge et la participation des parents : plus le jeune avance dans sa trajectoire scolaire, moins les parents participent. Par ailleurs, au Québec, l'étude de Deslandes et Cloutier (2000) a révélé que, quel que soit le sexe de l'adolescent-e, les mères participent au suivi scolaire de la même façon. Dans le cas des garçons, elles communiquent toutefois plus fréquemment avec les enseignant-e-s. Les pères assistent davantage aux réunions de parents à l'école et aux discussions sur l'actualité et sur les projets d'avenir avec les garçons qu'avec les filles. On peut donc supposer que les pères s'investissent davantage auprès des garçons qu'auprès des filles, du moins d'après la perception des adolescents (Deslandes, 2012b).

Du côté des **caractéristiques et des pratiques des éducateur-ric-e-s et de l'école**, des recherches montrent que les enseignant-e-s qui ont reçu une formation sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté favorisent davantage la participation parentale. Au cours de leur enquête, Dauber et Epstein (1993) ont observé que les stratégies des enseignant-e-s visant à favoriser la participation des parents et les programmes de collaboration ÉFC sont les variables qui permettent de mieux prédire la participation parentale. **Les pratiques des écoles influencent donc les pratiques familiales.** En effet, les parents participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que cette dernière désire et favorise leur collaboration. Il semble qu'en 2015 (Deslandes, Barma et Morin, 2015), tout comme en 2001 (Deslandes, 2001a; Deslandes et Bertrand, 2001), certains membres du personnel scolaire étaient davantage en faveur d'une participation parentale traditionnelle : campagnes de financement, accompagnement à l'occasion de sorties, supervision de devoirs, etc. Cette attitude s'explique par leur conviction que les parents ne veulent pas s'engager dans le suivi scolaire de leur jeune ou qu'ils n'ont pas assez de formation pour participer aux prises de décisions dans le milieu scolaire. Certains éducateur-ric-e-s craignent que les parents remettent en question leur compétence, les attaquent ou les critiquent, ou encore les blâment pour les problèmes de leur enfant. Certains perçoivent donc la présence parentale comme une menace à leur autonomie professionnelle et cherchent plutôt à créer des frontières professionnelles entre eux et les parents. D'autres la perçoivent comme un ajout à leur tâche, car

ils ne considèrent pas la coopération avec les parents comme étant indispensable ou encore comme partie intégrante de leur rôle professionnel. D'ailleurs, un grand nombre d'enseignant-e-s et de directeur-ice-s d'école déclarent encore ignorer comment amorcer la collaboration avec les parents.

Les **caractéristiques de la communauté** dans laquelle vit la famille peuvent influencer la participation des parents. Le niveau de cohésion, le type d'organisation sociale et le réseau social sont autant d'éléments qui influencent tant les valeurs que les pratiques des parents et qui se répercutent sur leur engagement dans la vie scolaire de leur enfant. Ainsi, selon certains auteurs, les parents de milieux moins sûrs sont plus susceptibles d'enseigner des stratégies défensives par rapport à l'environnement pour protéger leur enfant contre des dangers potentiels, alors que les parents de milieux plus sûrs développeront davantage chez leur enfant la capacité d'utiliser les ressources offertes dans l'entourage. Il est aisé de concevoir, dans ce contexte, la différence entre les attitudes qu'adopteront les parents et leur enfant envers l'école selon qu'ils vivent dans un milieu ou l'autre (Deslandes, 2001a).

Les caractéristiques de l'école se doivent aussi d'être considérées. Selon Leithwood (2009), les parents sont moins impliqués dans les écoles de petite taille et dans les écoles publiques comparativement aux écoles de grande taille et aux écoles privées. La participation des parents est stimulée par un environnement scolaire qui contribue à un « sentiment de communauté » ainsi qu'à un sens de l'inclusion pour tous les parents. Comme nous l'avons vu dans notre document sur *les relations école-communauté* (Tome (2)), la relation qu'entretient l'école avec la communauté, tout comme celle qu'elle établit avec les parents, n'est pas exempte de difficultés. Bien que la réforme de l'éducation au Québec ait attribué une responsabilité d'ordre politique et communautaire à la direction de l'école, l'ouverture à la communauté ne constitue pas nécessairement une préoccupation spontanée pour cette dernière. D'après des auteurs, il revient à l'école et à ses membres de créer cette ouverture en prenant des initiatives. De la part de l'école, établir des liens avec la communauté nécessite avant tout une connaissance des organisations existantes, la projection dans le milieu d'une image positive de l'école et une volonté ferme de partager sa mission éducative avec l'environnement local. De plus, l'école doit voir à mettre en place un réseau de communications efficaces entre les organisations qui participent à un projet commun.

En résumé, plusieurs travaux de recherche et recension des écrits ont relevé des caractéristiques qui influent sur le niveau de participation parentale, notamment les caractéristiques des parents et des familles (scolarité, structure familiale, ethnie), les caractéristiques des enfants (âge, rendement scolaire, réceptivité à l'influence familiale) et les caractéristiques ainsi que les pratiques des enseignant-e-s et de l'école (valeurs, formation professionnelle; Deslandes, 2001a ; Deslandes et Cloutier, 2000, 2002, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005). **La diversité des enfants et de leur famille** correspond à l'un des plus importants défis contemporains que doivent relever les éducateur-ice-s du milieu de l'éducation. Les parents immigrants et provenant de milieux défavorisés et certaines *nouvelles familles* rencontrent un plus grand nombre de contraintes en matière de participation parentale au suivi scolaire, et, par conséquent, de collaboration école-famille (Deslandes, 2006a; Deslandes et al., 2004). Ces contraintes peuvent être associées à des

horaires de travail non flexibles, à un manque de ressources, de temps et d'énergie, à des problèmes de transport et de stress reliés à la vie des quartiers défavorisés, auxquels s'ajoutent parfois des barrières associées à la langue et à la culture. D'ailleurs, les parents de familles défavorisées sont plus nombreux à détenir une faible scolarité, à avoir une compréhension pas toujours exacte du système scolaire et à avoir eu des expériences scolaires négatives (Changkakoti et Akkari, 2008; Deslandes, 2006a; Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009; Larivée, 2011b). Or, dans une étude antérieure de Deslandes et Rivard (2011a), des parents ont dit avoir besoin de l'aide des enseignant-e-s pour cibler les forces et les difficultés de leurs enfants. Toutefois, lors d'une démarche basée sur l'identification de moyens pour répondre aux besoins exprimés par les parents, des éducatrice-s ont exprimé des doutes quant à la réelle volonté de parents issus de milieux défavorisés de recevoir plus d'information et de vouloir s'engager davantage (Deslandes et Rivard, 2011b). **Il semble donc qu'il n'y ait pas de vision commune des besoins des parents, du moins dans certains milieux.**

Outre les caractéristiques mentionnées ci-haut, Deslandes (2013a) soutient qu'une multitude de cognitions sociales se doivent d'être considérées dans la décision des parents d'accompagner ou non leur jeune dans son cheminement scolaire. Elles peuvent correspondre à leurs **représentations, à leurs attentes, à leurs perceptions et à leurs croyances**. Voici quelques exemples de recensions des écrits et d'études surtout québécoises menées sur ces thèmes au fil des années :

Représentations de l'école. Un bon nombre de parents de milieux défavorisés entretiennent une vision instrumentale de l'école et espèrent que celle-ci permettra à leurs enfants une mobilité sociale et une qualité de vie supérieure à la leur. Ils s'attendent à ce que l'école aide leur enfant à apprendre les normes de la société, et à développer des savoirs et l'autonomie requise pour devenir des citoyens responsables. Face aux difficultés scolaires de leur jeune, dont la prévalence est plus élevée en milieu populaire, les parents adoptent l'une ou l'autre des attitudes suivantes, soit une attitude résignée en réaction à l'échec scolaire, soit une attitude d'expectative à l'endroit des enseignant-e-s pour trouver des moyens susceptibles de favoriser la réussite et le développement optimal de leur jeune (Jaeggi, Osiek et Favre, 2003). Ces parents ont tendance à miser sur l'apprentissage d'habiletés distinctes plutôt que de voir les apprentissages dans leur globalité (Okagaki et Bingham, 2010). Compte tenu de cette vision parcellaire des processus d'apprentissage, ces mêmes parents adoptent parfois des stratégies d'aide peu flexibles et trop exigeantes, ou encore axées sur l'utilisation du renforcement au lieu d'un engagement actif et continu (Thin, 1998, cité dans Deslandes, 2013a).

Pour ce qui est des familles immigrantes, aux difficultés déjà mentionnées s'ajoutent des difficultés d'ordre linguistique ainsi que la méconnaissance du système scolaire dans lequel leur enfant-adolescent évolue (Kanouté et Lafortune, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2005; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008). Elles sont donc nombreuses à demeurer dans des quartiers défavorisés où la démobilité scolaire est plus élevée. Il se peut que la faible fréquence des contacts entre les parents et les enseignant-e-s soit alors le reflet de différences sociales et culturelles, qui engendrent souvent une discontinuité entre la culture familiale et la culture scolaire

(Gonzalez, Moll et Amanti, 2005). Il est également possible que leur représentation de l'école et du rôle des enseignant-e-s et des attentes à leur égard soit différente de celle privilégiée par la culture dominante. Par exemple, le respect qu'elles vouent à l'enseignant-e qui fait figure d'autorité pourrait être interprété comme une participation parentale passive. Ces différences sont susceptibles de créer des zones de tension avec les enseignant-e-s. Pour leur part, Kanouté et Lafortune (2011) ainsi que d'autres auteurs (p. ex., Vatz Laaroussi et al., 2005) considèrent que les enjeux de la réussite scolaire des élèves d'origine immigrée rejoignent ceux relatifs à l'ensemble des élèves, tout en intégrant une spécificité liée à leur situation de minorité ou à certains défis concernant, par exemple, la connaissance du système scolaire ou la maîtrise de la langue d'enseignement. Deslandes (2013b) ajoute cependant qu'**il importe de préciser que les groupes ethniques ainsi que les Québécois d'origine canadienne-française ne forment pas des groupes de parents homogènes. Donc, gare aux généralisations abusives.**

Dans le contexte de l'adaptation scolaire, une étude menée par Beauregard (2006) portait sur les **représentations** des parents et des enseignant-e-s du primaire de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'élèves dysphasiques en classe ordinaire. L'auteure différencie le rôle attendu, joué et souhaité. Les résultats ont montré que les représentations des participant-e-s de leur rôle prennent source dans leurs représentations de l'enfant, de l'intégration scolaire, des objectifs poursuivis par celle-ci et des attentes qui en découlent. Celles-ci guident leurs pratiques. Bien que les enseignant-e-s soient satisfaits de leur relation avec les parents, le constat des parents apparaît plutôt mitigé. Ces derniers se voient comme les premiers intervenants auprès de leur enfant, et ils désirent être consultés lorsqu'il est question de prendre une décision par rapport à leur enfant. Pour eux, la communication bidirectionnelle est primordiale alors que pour les enseignant-e-s, la dimension relationnelle est la plus importante. Elle y est discutée sous l'égide d'échange d'informations, de présentation d'outils pédagogiques. Pour les enseignant-e-s, il importe de bien définir les rôles de chacun, permettant ainsi de développer une collaboration caractérisée par de l'écoute et du respect.

Attentes des parents et des enseignant-e-s à l'égard des uns et des autres. Dans l'étude qualitative de Deslandes et Morin (2002), des parents d'élèves du primaire ont dit s'attendre à une plus grande disponibilité des enseignant-e-s, car ils considèrent que leurs contacts ne sont pas suffisants pour une communication efficace, créant ainsi des tensions dans leurs rapports avec l'école. Ils s'attendent à être davantage guidés dans l'accompagnement aux devoirs et leçons. Quant aux enseignant-e-s participant à l'étude, ils s'attendent de la part des parents à une supervision des devoirs et désirent que les parents manifestent plus de confiance à leur endroit. Ils déplorent que les valeurs aient changé et considèrent que les jeunes sont trop gâtés. L'ensemble des énoncés des parents apparaît plus positif que celui des enseignant-e-s. Les propos des enseignant-e-s reflètent davantage une position de blâme et de reproches aux familles de ne pas soutenir le travail scolaire à maison. Elles craignent les conflits et manifestent une attitude défensive. D'une part, elles considèrent que les parents ont trop de pouvoir, mais en même temps, elles réclament leur confiance. **Comment atténuer ces tensions et ces incompréhensions entre l'école et les familles ?** Les auteures précisent que la collaboration dépend de la convergence dans les points de vue et dans les rôles et les responsabilités que chacun-e est prêt à assumer.

Bergeron et Deslandes (2011) ont aussi examiné les **attentes** de parents d'élèves du primaire à l'égard de la soirée d'information en début d'année scolaire en termes d'accueil, d'information et d'échanges, ainsi que leurs perceptions du développement du lien de confiance avec l'enseignant-e de leur enfant. Les auteures se sont appuyées sur les thèmes proposés par Christenson et Sheridan (2001) : approche, attitudes, atmosphère et actions. Selon les parents, la soirée d'information a pour buts d'établir un premier contact avec l'enseignant-e, d'anticiper le déroulement de l'année, de connaître le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant, de mettre le parent en confiance, de connaître le fonctionnement de la classe et de l'école et d'aller chercher de l'information. Les participant-e-s souhaitaient vivre, et ont effectivement vécu, une période de questions lors de la soirée d'information. Toutefois, il n'y a pas eu de discussions collectives ni d'échanges lors de cette rencontre, ce qui n'a pas permis d'identifier des actions qui ont pour but de développer le partage des responsabilités. Quant aux attentes en termes d'attitudes, il est apparu important que l'enseignant-e montre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations et qu'il montre la passion qu'il a pour sa profession. Pour ce qui est de la création d'un lien de confiance, c'est l'attitude de l'enseignant-e plutôt que le contenu d'information qui serait déterminante.

Perceptions. Dans une étude qualitative faite auprès de parents, d'enseignant-e-s et de directions d'école, Larivée (2011a) a examiné les **perceptions** des participant-e-s quant à l'impact des types d'implication parentale basée sur la typologie d'Epstein sur les performances scolaires. La perception était mesurée en termes de bon, moyen, mauvais, non répondu. Il en était de même par rapport aux types d'implication des parents. Le niveau d'implication parentale en lien avec la communication école-famille et les apprentissages à la maison étaient plus élevés. Or, il est tout à fait logique que les parents disent s'impliquer moins dans des comités et des activités en lien avec la communauté. Les contraintes mentionnées rejoignent, on ne peut mieux, celles répertoriées dans les études antérieures de Deslandes et ses collègues (Deslandes, 2001 a, c, 2006a, Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999). Le fait que tous les types d'implication parentale étaient considérés par la majorité des parents et des enseignant-e-s interviewés comme bons ou moyennement bons pour favoriser la réussite scolaire va à l'encontre de ce que Epstein a maintes fois expliqué et obtenu dans ses études (voir Epstein et al., 2009, 2019).

Une recension des écrits effectuée par Larivée, Kalubi et Terrisse (2006) a mis en lumière les **perceptions** des obstacles spécifiques au contexte d'inclusion, telles que l'importance de la précision des informations apportées et la diplomatie avec laquelle elles le sont, ainsi que le rappel de la relation d'inégalité qui perdure. Les perceptions des facteurs de réussite de ce travail collaboratif entre parents et professionnel-le-s rejoignent ceux qui ont été maintes fois mentionnés comme l'implication constante des parents, des attitudes positives et une bonne communication entre les personnes impliquées dans le processus.

Toujours dans le contexte de l'adaptation scolaire, Letscher (2012) a mené une étude auprès de personnes sourdes en lien avec leurs **perceptions** des obstacles et des facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail (voir aussi Letscher, Deslandes et Parent, 2015). Au plan du microenvironnement personnel, la structure familiale, la relation avec

les parents entendants, les styles défenseur, protecteur ou distant et les pratiques parentales sont apparues comme ayant une influence sur le développement de la participation sociale de la personne source. Quant au mésoenvironnement communautaire, Letscher a retenu des facteurs spécifiques à la direction d'école, aux enseignant-e-s, aux conseiller-ère-s d'orientation, aux interprètes, aux collègues d'études, aux employeurs, aux collègues de travail, aux client-e-s, aux ami-e-s et aux voisin-e-s.

Dans le **contexte de l'éducation à la santé**, Rivard et Deslandes (2014) ont examiné les **perceptions** des éducateur-riche-s et des élèves en matière de santé en milieu défavorisé. La recherche qualitative menée à l'aide de focus groups a révélé que les élèves participant-e-s associent la santé au style de vie tout spécialement à l'activité physique et à la nutrition. Les plus âgés ont également montré une préoccupation au regard de l'aspect sécuritaire dans l'organisation des jeux pendant les récréations. Quant aux éducateur-riche-s, ils ont discuté plus longuement de la sécurité sous l'angle de la supervision pendant les récréations afin de réduire les conflits et les batailles. Les auteures ont souligné l'importance de développer une vision partagée de la santé parmi les élèves et les éducateur-riche-s dans la poursuite de l'éducation sanitaire concertée et complémentaire dans des milieux défavorisés.

Croyances. Le rôle des **croyances et des perceptions** des parents en matière de raisons qui les incitent à s'impliquer a été examiné en prenant assise sur le modèle du processus de participation parentale élaboré par Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Deux études ont été menées, dont l'une auprès de parents d'élèves du primaire, et l'autre auprès de parents d'élèves du secondaire (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005). La participation parentale au suivi scolaire a été mesurée selon deux modes : participation à la maison et participation à l'école. Concernant la participation des parents d'élèves du primaire à la maison, les résultats indiquent que, quels que soient la structure et la taille de la famille et le niveau scolaire de l'enfant, les parents s'impliquent principalement en fonction de leur sentiment de compétence. Au secondaire, les parents s'impliquent davantage à la maison s'ils perçoivent des invitations à participer de la part de l'adolescent. Ainsi, l'adolescent-e qui remet à son parent les avis et les messages de l'école, qui lui demande des idées ou qui lui montre quelque chose qu'il a appris en classe, favorise les échanges et signifie au parent que sa participation est désirée. Pour ce qui est de la participation parentale à l'école tant au primaire qu'au secondaire, quels que soient la scolarité du parent, la structure familiale et le niveau scolaire de l'élève, plus le parent perçoit des invitations de la part des enseignant-e-s et plus il perçoit la participation à l'école comme l'une de ses responsabilités parentales (compréhension du rôle parental), plus le parent participe au suivi scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004, 2005). Un faible statut socio-économique est souvent associé à un faible sentiment de compétence parentale. S'ajoutent les éléments du contexte de la vie familiale qui sont susceptibles de constituer des défis, surtout en ce qui a trait à la participation des parents à l'école, comme les horaires de travail chargés et rigides, qui résultent en une moins grande disponibilité et à moins d'énergie de la part des parents (Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler, 2007).

Une troisième étude s'appuyant aussi sur le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) a comparé la France et le Québec dans l'identification des facteurs prédisant la participation

parentale dans les devoirs et leçons d'élèves inscrits au secondaire (Bardou, Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, Lescarret, Deslandes et Rousseau, 2010). Des variables individuelles, sociodémographiques et psychologiques ont été retenues en relation avec les **croyances** parentales relativement aux devoirs et leçons. 230 parents français et 344 parents québécois ont rempli un questionnaire identique. Les principaux résultats obtenus par analyse de régression révèlent l'importance de la compréhension du rôle parental et du sentiment de compétence parentale dans la prédiction de la participation parentale au suivi des devoirs et leçons en France et au Québec.

Dans le contexte de l'éducation à la santé, Rivard et Deslandes (2013) se sont aussi appuyées sur le modèle de Hoover-Dempsey. Elles ont tenté de décrire de quelles façons les éducateur-ricess et les parents s'engagent en matière de questions reliées à la santé dans une école défavorisée du Québec. Le protocole d'entrevue reposait sur le modèle théorique révisé du processus d'implication de Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010 et, plus précisément, sur les mécanismes d'influence, de modélisation, de renforcement, d'enseignement et d'encouragement. Les résultats indiquent que les actions des éducateur-ricess et des parents correspondent généralement à de la modélisation et des encouragements, l'accent étant mis sur l'activité physique et la nutrition. Les éducateur-ricess soulignent l'importance de fonder leurs actions en matière de santé sur les activités scolaires liées au projet scolaire, tandis que les parents estiment que leur participation volontaire aux diverses activités liées à la santé organisées à l'école les aide considérablement dans leurs efforts pour aider leur enfant. Les résultats mettent en évidence la contribution indéniable des parents à la santé des enfants dans les systèmes éducatifs actuels. Dans leur conclusion, les auteurs ont mis en lumière l'importance de deux dénominateurs difficiles : (1) une vision partagée de la santé ; et (2) des actions cohérentes d'éducation pour la santé dans un environnement défavorisé.

Relations école-famille au primaire et au secondaire

À l'instar du Harvard Family Research Project (2007a, b), Deslandes (2010a, 2011a) définit les relations école-famille comme les liens officiels et informels entre l'école et les parents. Ces liens peuvent prendre la forme, par exemple, de communication avec les enseignant-e-s, de rencontre parent-enseignant, d'aide dans la classe et dans l'école et de participation à des comités, des activités et des événements sociaux à l'école ou lors de sorties à l'extérieur. En fait, ces exemples correspondent aux types de participation parentale de la typologie proposée par Epstein (1987, 1995, 2011, 2019). Il est maintenant bien connu que les parents qui s'engagent tôt dans la scolarité de l'enfant ont tendance à le faire tout au long de son cheminement scolaire. De plus, les bénéfices sont observés à long terme, que ce soit sous l'angle des résultats et de la persévérance scolaires, de l'amélioration des compétences en littéracie et en mathématique, de l'engagement ainsi que les habitudes de travail du jeune et des échanges parent-jeune sur les programmes et les règlements scolaires (Barnard, 2004; Henderson et al., 2007; Jeynes, 2005; Sheldon et Epstein, 2002, 2004, 2005; Simon, 2004). Ces bénéfices persistent à travers les différents groupes socio-économiques et multiethniques, quoique certaines nuances doivent être prises en compte. Par exemple, relativement aux effets bénéfiques du bénévolat des parents à l'école, Hill (2001) relève un impact positif sur le comportement des élèves du primaire, qui est beaucoup plus élevé en milieu

défavorisé qu'auprès de la classe moyenne (Deslandes, 2013a). La littérature rapporte des nuances en fonction de la scolarité des parents et des groupes ethniques au secondaire. À titre d'illustration, Hill et al. (2004) observent que, quand il est question de participation parentale à des comités décisionnels, les adolescent-e-s issus de parents très scolarisés manifestent une légère amélioration du comportement, tandis que ceux provenant de parents moins scolarisés présentent des aspirations scolaires plus élevées sans pour autant avoir un meilleur rendement scolaire (Deslandes, 2010a, 2013a).

Rôle de l'école dans les relations école-famille

La prochaine section aborde ce qui peut et doit être fait par l'école pour favoriser des relations école-famille collaboratives.

Mise en place d'activités

Parmi les éléments les plus efficaces pour favoriser des relations positives entre l'école et les familles figurent les stratégies des enseignant-e-s visant à promouvoir l'engagement des parents et les programmes de collaboration école-famille (Dauber et Epstein, 1993; Epstein et Sheldon, 2002 ; Simon, 2004; Sheldon, 2019). En effet, un grand nombre d'écrits scientifiques ont souligné l'importance de développer un programme global d'activités de collaboration adapté aux besoins identifiés par chaque école et visant à rejoindre le plus de familles possible, les plus diversifiées soient-elles. Les pratiques des écoles influencent donc les pratiques familiales. Les parents participent davantage à la maison et à l'école lorsqu'ils perçoivent que cette dernière favorise leur collaboration (Deslandes, 2001a, 2007, 2010a). Sheldon (2019) soutient que la recherche menée depuis près de 25 ans montre que les pratiques et les stratégies de l'école pour impliquer les familles font une différence à savoir *si* les familles participent, *lesquelles le font* et *comment elles le font*. Dans le même sens, Perrenoud (1999) affirme que, à titre de professionnel-le-s, il revient aux enseignant-e-s de prendre la responsabilité du développement et du maintien du dialogue entre l'école et les familles. La plupart des familles ont besoin d'aide pour participer au suivi scolaire d'une façon plus productive, tout spécialement, lors de transitions entre les niveaux préscolaire et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire (Epstein, 2019; Epstein et Dauber, 1991).

La participation parentale favorise le partage des responsabilités, voire la collaboration école-famille (Deslandes, 2012a; 2015). Le fait que les parents partagent les valeurs de l'école et renforcent les activités scolaires promeut le développement de la collaboration et se traduit habituellement par une amélioration dans les résultats scolaires. Dans la même foulée, Jeynes (2012) indique que lorsque les parents et les enseignant-e-s travaillent ensemble, c'est-à-dire lorsqu'il y a collaboration, les résultats sont plus bénéfiques que lorsqu'ils travaillent en parallèle, comme c'était l'habitude antérieurement dans les écoles dites traditionnelles. C'est donc à l'école que revient la responsabilité d'organiser des activités de collaboration qui visent à rejoindre le plus grand nombre de familles possible, et ce, en fonction des besoins des élèves et de ceux exprimés

par les familles (Epstein, 2011, 2019; Henderson et al., 2007; Simon, 2004). Quand l'école instaure des programmes d'activités à facettes multiples pour favoriser la participation des familles, celles-ci répondent en participant davantage. Ce faisant, l'école envoie des messages constants à toutes les familles, exprimant que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants (Christenson, 2003; Deslandes, 2010a; Epstein, 2011, 2019).

Leithwood (2009) a identifié trois catégories de facteurs susceptibles de provoquer des tensions dans les relations entre l'école et les familles : (1) dispositions à l'égard de la participation parentale ; (2) nature des communications entre l'école et les parents ; et (3) différences à la fois linguistiques et culturelles entre les parents et l'équipe-école. Des parents rapportent de la frustration lorsque l'école n'apparaît pas à l'écoute de leurs préoccupations et agit plutôt comme un système fermé. La communication école-parent peut être une source importante de tensions et de frustrations pour les parents et le personnel de l'école. Celles-ci peuvent être attribuées à une fréquence non constante, à un mauvais *timing* et à l'inefficacité des initiatives de communication. Peu de temps alloué aux rencontres, horaire de rencontres école-famille difficile à concilier avec l'horaire des familles, communication unidirectionnelle et attentes d'invitations personnelles au lieu d'invitations générales ne sont que quelques-unes des tensions relevées par des parents. Des enseignant-e-s déplorent le peu de rétroactions utiles de la part des parents. Lorsque les parents sont issus d'horizons différents de ceux du personnel scolaire, ils ont souvent des perspectives très différentes sur les processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que sur les niveaux et les types d'engagement appropriés dans l'éducation de leurs enfants. À titre d'exemple, des parents de certaines cultures et ayant des antécédents ou expériences scolaires négatives pourraient éviter les événements scolaires qui les obligent à parler à des figures d'autorité. De prendre en considération les attentes des parents en matière d'éducation pour leurs enfants. Ces stratégies correspondent davantage à des actions ou à des savoir-faire tout en comportant des éléments de savoir-être.

Mais, pourquoi parle-t-on de relations en éducation ? Pour Clarke, Sheridan et Woods (2010), les termes *involvement* et participation des familles dans les apprentissages des jeunes réfèrent à des actions/événements, alors que les expressions *relationships*/relations reflètent une perspective dynamique et interpersonnelle. Selon ces auteurs, les termes collaboration et partenariat renvoient à des verbes d'action pour interagir avec les familles, et les relations école-famille représentent des qualités personnelles et affectives associées à ces actions. Ainsi, les relations soutenantes et interpersonnelles entre les familles et les enseignant-e-s apparaissent comme le terreau propice à des relations collaboratives (Christenson et Sheridan, 2001; Clarke et al., 2010). Les auteurs précisent que la collaboration ou le partenariat dont il est question est essentiellement **une question de relations**. Dans une perspective de relations collaboratives, Christenson et Sheridan (2001) recommandent de mettre l'accent sur quatre aspects : (1) une Approche qui accorde de l'importance aux rôles des acteurs clés, (2) des Attitudes positives manifestées à l'égard des uns et des autres (3) une Atmosphère accueillante et respectueuse, et (4) des Actions qui s'actualisent par des activités facilitantes (Deslandes, 2010b). On parle donc ici de savoir-être avant d'en arriver à des actions.

Pour être collaboratives, ces relations doivent reposer sur des attitudes positives qui nécessitent un respect mutuel, un partage du leadership, une communication bidirectionnelle (Christenson, 2003; Christenson et al., 1992 cités dans Deslandes, 1996; Deslandes, 1999, 2001c, 2006a). Des attitudes constructives qui mettent de l'avant les relations interpersonnelles ouvrent la porte à des questions telles que : « Comment pouvons-nous travailler ensemble pour mieux promouvoir la réussite des élèves ? » La collaboration repose sur des principes d'égalité (volonté d'écouter, de respecter et d'apprendre de l'autre) et de parité (mise en commun des connaissances, des habiletés et des idées pour favoriser la relation et les résultats auprès des jeunes. Des attitudes constructives se manifestent lorsque les parents, les enseignant-e-s et les autres membres de la communauté (1) écoutent les points de vue de chacun ; (2) perçoivent les différences comme des forces ; (3) se centrent sur leur intérêt mutuel, c'est-à-dire la réussite et le développement de l'élève ; (4) partagent l'information pour co-construire une meilleure compréhension et des interventions plus efficaces ; (5) respectent les habiletés et les connaissances des uns et des autres en les invitant à exprimer leurs idées et leurs opinions ; (6) planifient et prennent ensemble des décisions pour répondre aux besoins de chacun ; (7) transmettent des messages congruents sur l'importance du travail scolaire et sur les comportements attendus ; (8) manifestent une volonté de régler les conflits ; (9) évitent de blâmer les uns et les autres et de chercher des coupables et (10) s'engagent à partager les succès et les réussites (Christenson, 2003). D'autres auteurs ont mis en évidence la confiance comme composante vitale dans le partenariat (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992). Ces relations collaboratives se doivent aussi de répondre aux besoins des familles en matière d'information, de soutien et de formation (Terrisse, Larivée, Larose et Bédard, 2008), de même que de prendre en compte leurs différences socioéconomiques et culturelles, c'est-à-dire leur diversité (Christenson, 2003; Deslandes, 2006a, 2006b, 2013a; Grant et Ray, 2013; Henderson et al. 2007; Kanouté et Lafortune, 2011; McAndrew, Milot et Triki-Yamani, 2010) Quand ces relations sont structurées de façon positive et constructive, elles comportent des bénéfices pour les jeunes, les parents et les enseignant-e-s (Clarke et al., 2010). La qualité des interactions entre l'école et les familles est davantage reliée aux améliorations dans les apprentissages et les comportements des jeunes qu'à la quantité de contacts entre les parents et les enseignant-e-s (Deslandes, 2006a, 2012a).

Regard pointu sur les relations interpersonnelles. Au fil des années, un courant de recherche s'est développé autour du thème des relations interpersonnelles, c'est-à-dire les interactions entre l'enfant-adolescent et le parent, entre l'enfant-adolescent et l'enseignant-e, entre l'enseignant-e et le parent et entre l'enfant et l'enseignant-e (Deslandes, 2014). Les relations parent-jeune et parent-enseignant retiennent particulièrement notre attention dans le texte actuel. À cet effet, Clarke et al. (2010) rappellent que les apprentissages scolaires prennent place dans un contexte de relations.

Relations parent-jeune. Les études ont mis en évidence l'importance des relations parent-jeune dans la prédiction de la réussite et de la persévérance scolaires (Deslandes, 2013b). Des études montrent que des relations mère-enfant positives sont associées à des relations élève-enseignant et école-famille positives à la maternelle (Deslandes, 2013a, 2013b; Deslandes et

Jacques, 2003, 2004). Les études pertinentes nous renvoient alors au microsystème familial tel que présenté dans le modèle de Bronfenbrenner (1979) ou à la sphère familiale et la partie interne du modèle de l'influence partagée (Epstein, 1995, 2011). Ainsi, les jeunes qui décrivent des comportements parentaux empreints de chaleur, de sensibilité, de réceptivité et qui contribuent au développement de l'autonomie tout en offrant un enseignement et un encadrement appropriés développent davantage leur plein potentiel et s'engagent plus dans leur scolarité que leurs pairs. Par exemple, dans une étude menée à la maternelle, Deslandes et Jacques (2003, 2004) ont constaté que lorsque les mères rapportent des interactions positives avec leur enfant, ce dernier est davantage enclin à s'approprier son métier d'élève, en respectant l'autorité de l'enseignante, les règles de fonctionnement de la classe, en interagissant correctement avec ses pairs et en faisant preuve d'initiative. Au secondaire, les relations parents-jeune positives sont aussi caractérisées par une participation parentale au suivi scolaire au cours de laquelle les parents manifestent leur soutien affectif (encouragements, compliments sincères, disponibilité), interagissent sur une base quotidienne (questions à propos de l'école, des résultats et des travaux scolaires) et discutent avec eux sur des projets d'avenir, sur les cours à choisir et sur l'aide dans la planification du temps (Deslandes, 1996, 2005). Ces relations parents-adolescent sont alors associées à de meilleurs résultats scolaires, à des aspirations scolaires plus élevées, à une plus grande autonomie et à un plus grand sens des responsabilités (Deslandes, 1996, 2007, 2010a). Ces observations sont significatives, quel que soit le statut socioéconomique de la famille et le niveau scolaire des jeunes.

Relations enseignant-parent. Ici, il s'agit du mésosystème école-famille. Des relations parents-enfant et enseignant-élève positives sont souvent associées à des relations **enseignant-parents** positives. Toujours selon l'étude de Deslandes et Jacques (2003, 2004), il semble que des relations parents-enfant positives soient reliées à un plus grand nombre de communications avec l'enseignant-e sur le vécu parental et familial, à une plus grande connaissance des pratiques éducatives de l'enseignant-e et à une relation positive et particulièrement plus proximale avec l'enseignant-e. Il ressort un lien positif entre le nombre d'occasions de rencontres et d'échanges entre le parent et l'enseignant-e et l'aisance de l'enfant avec l'enseignant-e. Toutefois, les parents dont les enfants manifestent des problèmes de conduite rapportent un plus grand nombre de rencontres pour faire le point sur les difficultés et les progrès de l'enfant. Il en est ainsi du côté du secondaire. Il n'est guère étonnant que les parents et les enseignant-e-s soient davantage en contact quand le jeune vit des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental (Deslandes, 1996).

Par ailleurs, pour que les relations **enseignant-parent** soient positives et collaboratives, elles doivent avoir l'enfant au centre de leurs préoccupations et se développer en présence d'un partage des responsabilités, d'une confiance mutuelle et d'une communication ouverte entre les partenaires (Deslandes, 1996, 2013b). Ces relations sont caractérisées par une communication et un dialogue constructifs, par la confiance et par un engagement partagé à maintenir ces relations pour soutenir l'enfant (Clarke et al., 2010). La confiance dans les relations enseignant-parent mérite également notre attention, car elle est considérée comme l'étape première dans le développement de relations collaboratives entre l'école et les familles. Dans le cadre de travaux réalisés auprès de parents et d'enseignant-e-s d'élèves tant du primaire régulier que de l'adaptation scolaire (Deslandes,

Fournier et Rousseau, 2005; Deslandes, Rousseau et Fournier, 2007), les résultats ont révélé que les parents font davantage confiance aux enseignant-e-s que l'inverse pour favoriser les apprentissages et le développement des jeunes. Les parents qui perçoivent favorablement leur relation avec l'enseignant-e de leur adolescent-e manifestent une plus grande confiance à son égard. D'après leurs commentaires, cette confiance peut être améliorée principalement en fonction de la qualité de la relation que l'enseignant-e développe avec leur adolescent-e, puis de la communication qu'il établit avec eux, de ses compétences professionnelles (p. ex., aimer son travail, maîtriser le contenu) et de ses compétences personnelles (p. ex., être franc et honnête, être à l'écoute de l'adolescent). En d'autres mots, les parents s'attendent à ce que l'enseignant-e connaisse leur jeune sur une base personnelle, lui porte un regard attentif, le respecte, l'encourage et contribue à lui donner le goût d'apprendre (Deslandes, 2013b). C'est donc à travers une approche bienveillante, chaleureuse et soutenante de l'enseignant-e et de la relation établie avec l'enfant et l'adolescent-e que se développent avant tout les liens de confiance **enseignant-parent** (Deslandes, 2006a). De plus, cette confiance envers l'un et l'autre se développe à l'aide de contacts répétés comme lors de rencontres, d'entretiens face à face, d'échanges, de conversations téléphoniques, de commentaires écrits, de participation à des activités pédagogiques, sociales ou autres (Deslandes, 2004, 2006a, 2015).

Formation des éducateur-ric-e-s en matière de relations école-familles collaboratives

Un grand nombre d'enseignant-e-s et de directions d'école avouent ignorer comment travailler avec les parents et comment amorcer la collaboration avec les familles et la communauté (Deslandes, 2001a). Afin d'identifier les besoins des futurs enseignant-e-s dans ce domaine, une étude a été réalisée auprès de 229 étudiant-e-s inscrits en quatrième année du baccalauréat en enseignement (préscolaire-primaire, secondaire et adaptation scolaire) offert par notre institution d'appartenance. L'objectif était donc d'identifier le niveau de connaissances des participant-e-s et leur sentiment de compétence en regard de la collaboration ÉFC. L'instrument de mesure utilisé était une adaptation du questionnaire de Morris et al. (1996), qui est composé de 16 énoncés. Voici quelques exemples d'énoncés : « Dans quelle mesure êtes-vous à l'aise dans votre capacité à mener des entretiens ou des entrevues efficaces avec les parents ? » « Dans quelle mesure êtes-vous informé du rôle de la communauté dans la promotion et le soutien de la mission de l'école ? ». Afin d'approfondir davantage la problématique à l'étude, deux questions ouvertes ont été ajoutées. La majorité des étudiant-e-s ont rapporté un manque d'information et ont manifesté un faible sentiment de compétence relativement à l'animation de rencontres parents-enseignants et d'ateliers s'adressant aux parents. Ils ont aussi dit manquer d'information sur les stratégies efficaces contribuant à favoriser la participation des parents et des membres de la communauté, sur l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale et sur le rôle de la communauté dans la promotion et le soutien à la mission de l'école. Ce constat était davantage accentué chez les futurs enseignant-e-s au secondaire (Deslandes, Rousseau et Royer, 2002).

L'identification de ces lacunes dans la formation des futurs enseignant-e-s a conduit à une recension des écrits pour identifier les modèles pertinents en matière de formations initiale et continue sur la collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Inspirés de deux modèles, celui de Chavkin et Williams (1988) et celui de Shartrand, Weiss, Kerider et Lopez (1997), Deslandes (voir 2001b) a alors participé à l'élaboration d'un cours de base offert dans le tronc commun des cours obligatoires en formation initiale des futurs enseignant-e-s à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR). Le programme avait quatre sections : personnel, contextuel, conceptuel et pratique. La formation a été donnée pour la première fois à l'hiver 2004. Ensuite, une évaluation de la formation a été réalisée (Deslandes, Fournier et Morin, 2006). Cette dernière visait à examiner l'impact de la formation sur les niveaux de connaissances et d'aisance des futurs enseignant-e-s dans le travail à effectuer avec les familles et la communauté, sur leurs attitudes personnelles et leurs croyances relatives à l'engagement des familles ainsi que de la communauté en général et aux stratégies d'engagement spécifiques. Les participant-e-s considèrent qu'ils ont plus de connaissances et se sentent plus confortables pour mener des rencontres avec les parents et pour favoriser leur implication. Ils ont développé des connaissances sur les avantages et les défis associés à la famille et la communauté, les ressources de la communauté disponibles et l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation des parents. Ils ont déclaré être plus sensibilisés à l'importance des familles comme partenaires et des forces des familles qui peuvent aider les enfants à améliorer leurs chances de succès. Ils ont conscience de l'importance des activités spécifiques. Les résultats soutiennent de manière générale l'efficacité de la formation. Les recommandations mettent l'accent sur la nécessité de vérifier les effets à long terme des pratiques visant à promouvoir l'engagement des parents et de la communauté sur les connaissances, les attitudes et les croyances des futurs enseignant-e-s. Bien que Larivée et Garnier (2014) déplorent qu'aucun des cours dispensés au programme de Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire (BÉPEP) de l'Université de Montréal ne traite strictement de ce sujet, il demeure que l'UQTR non seulement continue de l'offrir au premier cycle, mais elle a ajouté un cours aux cycles supérieurs traitant spécifiquement de ce thème il y a de cela quatre années. Il en est de même pour l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Par ailleurs, à l'instar des travaux de Kanouté et ses collègues (p. ex. Kanouté et Llevot Calbert, 2008), nous y voyons la nécessité de mettre plus d'accent sur la diversité culturelle dans la formation des enseignant-e-s.

De leur côté, Letscher Letscher, Deslandes et Parent (2009) ont tenté de cerner les perceptions des finissant-e-s (4^e année) quant à la place faite à la collaboration ÉFC dans les écoles où ils ont fait leur stage de formation en adaptation scolaire. Les résultats montrent que la collaboration ÉFC est un idéal à atteindre pour la majorité des finissant-e-s. Une analyse des données recueillies par sondage auprès de ces finissant-e-s montre que les intervenant-e-s scolaires avec lesquels ils ont travaillé n'accordaient pas la même place à la collaboration ÉFC et que, bien souvent, cette collaboration leur paraissait moins importante dans les écoles où il y avait beaucoup d'élèves en difficulté et dans les milieux socio-économiques faibles. Les futurs enseignant-e-s affirment qu'ils seront très sensibles à la mise en place d'une grande collaboration ÉFC dans leurs futures écoles. Ils souhaitent développer de bonnes attitudes quant à la pratique de la collaboration ÉFC lorsqu'ils auront un emploi en enseignement.

Dans la même foulée, Tremblay, Dumoulin, Gagnon, et Giroux (2015) ont examiné les projets ÉFC de vingt-cinq stagiaires en enseignement en milieu à risque. L'analyse de ces projets à partir de la typologie d'Epstein (2011) fait ressortir principalement deux types de collaboration, à savoir la communication et le bénévolat. La collaboration avec la communauté est présente dans quelques projets des stagiaires, tandis que la prise de décisions relatives à la vie scolaire par les parents ne suscite aucune activité. Les auteurs soutiennent que la formation initiale devrait sensibiliser les futurs enseignant-e-s à la pertinence des six types de CEFC, entre autres, la connaissance par les parents de leur rôle parental et les moyens de susciter le soutien scolaire à la maison.

Évaluation des programmes de partenariat école-famille-communauté

La démarche d'intervention dans le cadre d'un programme de partenariat ÉFC telle que proposée par Epstein et al. (2002, 2009, 2019) comprend les étapes suivantes : (1) créer un Groupe d'action s'occupant de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté, dont un membre siège au conseil de l'établissement ; (2) obtenir un appui officiel de la part de la direction de l'école et un budget autonome permettant d'organiser les activités ; (3) offrir une formation sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté aux membres du Groupe ; (4) déterminer les points de départ ainsi que les forces et les faiblesses actuelles (voir Baril et Deslandes, 2002; Deslandes, 2006a, 2006b; Deslandes, Bastien, Lemieux et Fournier, 2006) ; (5) concevoir un plan triennal ; (6) rédiger un plan annuel détaillé ; (7) recruter du personnel enseignant-e, des parents, des élèves et des Groupes communautaires pour aider le Groupe d'action ; (8) évaluer annuellement tant la mise en œuvre du programme que les résultats obtenus et prendre les mesures correctrices le plus tôt possible, s'il y a lieu, et (9) organiser des célébrations annuelles et donner un compte rendu de la situation à tous les participant-e-s (Deslandes, 2001a).

Pour sa part, la démarche suivie pour effectuer l'évaluation rejoint la structure méthodologique cyclique suivante : (1) point de départ ; (2) étude des besoins ; (3) plan d'action ; (4) action et moyens ; (5) évaluation et (6) action révisée. Une période de réflexion s'insère entre chacune des étapes (Deslandes, 2006a, 2006b, 2006c, 2010b; Deslandes et al., 2006). Parmi les éléments essentiels au succès des programmes et de l'évaluation figurent le leadership, le travail d'équipe, la planification, etc. Dans le plan écrit, les écoles définissent des objectifs clairs en matière d'apprentissage et de comportement des élèves. Le plan d'action identifie la manière dont les familles et les partenaires communautaires seront mobilisés pour aider les élèves à atteindre ces objectifs. Un bon plan comprend les objectifs, les activités d'implication spécifiques, les types d'implication, les actions nécessaires et les personnes responsables de la mise en œuvre des activités (**voir les grilles traduites en français et en annexes dans Deslandes, Bastien, Lemieux et Fournier, 2006**).

Chaque école doit déterminer si les activités sont de l'ordre d'un évènement en particulier, de communications continues, d'une série de rencontres ou d'ateliers, ou d'autres stratégies innovatrices susceptibles de favoriser la participation des parents à l'école ou à la maison. De nouvelles activités peuvent être introduites ou des activités existantes peuvent être modifiées. Epstein et al. (2019) préconisent une approche axée sur des objectifs tels que (1) améliorer les résultats scolaires en lecture, écriture, sciences, mathématiques, études sociales ou autres matières ; (2) améliorer l'assiduité scolaire ; (3) promouvoir les comportements positifs des élèves et leur engagement à l'école ; (4) assurer la réussite des transitions vers le secondaire, par exemple ; (5) fournir des conseils proactifs en vue de projets de carrière ou d'études postsecondaires (p. ex. école orientante) ; (6) renforcer le bien-être physique et mental des élèves (p. ex. éducation à la santé) ; (7) améliorer le climat d'accueil, ou (8) ajouter un partenariat productif avec une organisation provenant de la communauté. Ces objectifs doivent être liés au plan d'amélioration de l'école. Les programmes de partenariat sont différents d'une école à l'autre. Les écoles doivent adapter leurs pratiques aux objectifs de l'école, aux besoins et intérêts des familles, ainsi qu'à l'âge et au niveau de leurs élèves.

Les écoles améliorent la qualité de la mise en œuvre d'un programme en utilisant plusieurs technologies, comme le portail et d'autres nouveaux canaux de communication. L'évaluation consiste à évaluer la qualité et le succès de chaque activité après sa mise en œuvre et à évaluer la qualité du programme dans son ensemble à la fin de chaque année scolaire. Au niveau de l'école, l'évaluation se veut plus large et englobe la qualité du travail d'équipe, le soutien de la direction, le partage du leadership, la participation des acteurs concernés, la sensibilisation des familles et des partenaires de la communauté, les résultats pour les élèves, etc. (Deslandes, 2006b; Epstein, 2019).

Epstein (2019) parle de progrès graduels dans l'amélioration des programmes de partenariat. L'auteure rappelle que tous les élèves n'améliorent pas immédiatement leurs attitudes ou leur performance à la suite de la participation de leurs familles. L'apprentissage des élèves repose d'abord sur un curriculum rigoureux, des stratégies d'enseignement captivantes et appropriées, la motivation des élèves à apprendre et le travail qu'ils effectuent. Toutefois, des auteurs (p. ex., Epstein et Sheldon, 2016; Sheldon, 2003, 2007) soulignent que certains résultats reliés à la participation de la famille et de la communauté sont plus aisément observés à court terme comme l'amélioration de l'assiduité et du comportement ; les autres résultats (performance) prennent plus de temps. Les auteurs croient que si de plus en plus de familles sont engagées, davantage d'élèves entendront les messages de soutien à l'éducation à l'école ainsi qu'à la maison et, au fil du temps, un plus grand nombre seront motivés à faire de leur mieux à l'école.

L'évaluation reste un défi. Le succès d'un programme dépend de la qualité de son évaluation, qui est déterminée par les façons dont les résultats seront observés, documentés, mesurés ou suivis au fil du temps (Sheldon, 2009). Le Groupe d'Action mis en place devrait choisir plus d'une façon d'évaluer : a) la qualité des activités de partenariat, b) les réponses et le taux de participation des participant-e-s ciblés et c) l'atteinte de chacun des objectifs. Les stratégies d'évaluation vont du simple enregistrement du nombre de participant-e-s à une activité ou du nombre de familles ayant

reçu des informations, à des procédures plus complexes telles que l'administration de questionnaires et la conduite d'entrevues ou de groupes de discussion. Il importe d'évaluer le processus d'implantation et les impacts du programme (Epstein et Sheldon, 2019). Tout au long de ce processus, l'importance du leadership de la direction est réitérée maintes fois (Epstein, 2019; Sanders et Harvey, 2002; Sheldon et Van Voorhis, 2004; Van Voorhis et Sheldon, 2004).

Dans quelle mesure est-il possible d'isoler les effets de la participation de la famille et de la communauté sur les élèves, les parents, les enseignant-e-s des effets combinés et associés aux efforts visant à améliorer l'école ? Ces études requièrent des mesures et des méthodes de recherche plus complexes et plus sophistiquées. Epstein et Sheldon (2019) recommandent des modèles de recherche spécifiques, des échantillons adéquats et des mesures longitudinales avec des entrées (input) et des résultats (output). Par exemple, à l'aide d'une théorie du changement ou d'un modèle logique (Westmoreland, Lopez et Rosenberg, 2009), les auteurs proposent d'illustrer la trajectoire d'influence des composantes d'un programme de partenariat et leurs interconnexions, tout en indiquant de quelles façons on s'attend à ce qu'elles produisent des résultats à court et à moyen termes. Si les activités faisant partie des six types d'activités sont reliées aux objectifs d'apprentissage et de développement des élèves et si les activités planifiées sont bien implantées, alors un plus grand nombre de familles et de partenaires de la communauté s'engageront avec les élèves de façons productives (Sheldon et Van Voorhis, 2004). Appel à la prudence ! Les éducatrice-s doivent se baser sur les connaissances, les outils et les stratégies déjà éprouvés. Fini les improvisations, ou le fait de repartir à zéro, ou encore la formulation de questions telles que « Pensez-vous que telle activité est efficace ? ». Selon Sheldon (2009), en évaluant leurs programmes de partenariat, les écoles réussiront à rejoindre un plus grand nombre de familles, ce qui favorisera l'implication d'un plus grand nombre de membres de la famille dans la scolarisation de leurs enfants et aidera un plus grand nombre d'élèves à fréquenter l'école sur une base régulière. Aux dires d'Epstein et Sheldon (2019), il faut évaluer pour améliorer et non pour juger, car il n'y a pas de « bons » ou de « mauvais » programmes de partenariat ÉFC.

Initiatives axées sur les travaux d'Epstein et réalisées au Québec

Première initiative

Baril et Deslandes ont effectué en 2002 une étude de besoins comme première étape de réalisation d'un plan d'action pour la mise en œuvre d'un programme de partenariat ÉFC. Il s'agissait d'identifier les points forts et les points faibles des activités offertes alors dans l'école. Pour sa démarche basée sur la typologie d'Epstein, Baril, directeur d'école secondaire, a utilisé les questionnaires s'adressant aux élèves, à leurs parents et aux membres du personnel élaborés par Epstein, Connors et Salinas, 1993, cités dans Deslandes, 1996). Ceux-ci ont été traduits en français par un expert en linguistique et validés par le comité de participation de l'école, puis présentés à la

table de coordination regroupant enseignant-e-s, animateur-rice-s, etc. Les élèves, leurs parents et les membres de l'équipe-école devaient indiquer les activités à poursuivre et celles à développer ou à améliorer. Il y a eu convergence entre les parents et membres du personnel sur les situations de réussite et celles demandant une amélioration. Le type 4 portant sur le travail scolaire à la maison est celui pour lequel une attention toute particulière a été demandée par les trois catégories d'acteurs. Information, concertation, formation et perception en relation avec les devoirs figurent parmi les mots-clés récurrents. Le type 1 suggère une attention associée à l'information sur les problèmes liés à l'adolescence. Cette catégorie passe par une meilleure connaissance des familles et une perception différente que les adolescent-e-s peuvent avoir du rôle que leurs parents peuvent jouer à ce moment de leur vie. Le type 3 s'interroge sur l'ouverture de l'école quant au recours aux parents comme bénévoles lors d'activités éducatives et la perception des adolescent-e-s par rapport à la présence de leurs parents lors de celles-ci. Le type 2 portant sur la communication de l'école vers la famille et de la famille vers l'école obtient un très haut niveau de satisfaction. Cette étude apporte une contribution originale pour ce qui est du développement d'instruments de mesure pouvant être utilisés en 2018. Il va de soi que chaque questionnaire devra être adapté à chaque contexte, chaque école (Baril et Deslandes, 2002).

Deuxième initiative

Deslandes, Bastien et Lemieux ont débuté en 2001 quatre projets (2001-2005) portant sur la collaboration ÉFC auprès de deux écoles primaires et deux écoles secondaires. Il importe de préciser que cette recherche-action a démarré en 2001, avant l'adoption de la loi 124 en décembre 2002. À l'époque, l'ensemble des directions d'école n'avait pas encore été tenu de développer une vision globale et écosystémique des interventions réalisées ou à réaliser dans l'école. Maintenant, nous savons que tout programme de collaboration ÉFC doit s'insérer dans le projet éducatif et faire partie du plan de réussite afin qu'il devienne une priorité de l'école. Les objectifs du projet global consistaient à : (1) **élaborer, mettre en œuvre et évaluer un programme de collaboration ÉFC ;** (2) **dégager des modèles de collaboration ÉFC transférables à divers milieux.** Les composantes des programmes globaux visaient à inclure des activités provenant des six catégories d'activités de la typologie d'Epstein. La démarche d'intervention s'est inspirée des étapes à suivre mises de l'avant par Epstein, rejoignant ainsi celles de la recherche-action. Ces étapes rejoignent les recommandations d'Epstein et ses collègues (2002), qui se lisent comme suit : (1) créer un groupe d'action ; (2) obtenir un appui et des fonds officiels ; (3) identifier les points de départ ; (4) concevoir un plan annuel, et (5) évaluer l'implantation et les résultats. Les instruments utilisés sont basés sur une approche quantitative et une approche qualitative. Pour effectuer l'étude de besoins dans le but d'identifier les points de départ, soit les forces et les faiblesses en matière de collaboration ÉFC, des questionnaires utilisés par Baril et Deslandes (2002) et adaptés aux écoles participantes s'adressaient aux enseignant-e-s, aux parents et aux élèves du secondaire sur les activités offertes, les améliorations à faire, les attitudes, etc. Des questionnaires ont aussi été employés pour évaluer les moyens mis en place. Pour évaluer le processus d'implantation après 1 an et après 3 ans, des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de 3 ou 4 membres de

chacun des groupes d'action. Pour faire le suivi auprès de deux écoles primaires (au bout de 4 ans), des entrevues de groupe ont aussi été menées avec trois membres des deux groupes d'action en juin 2005. Des grilles de Plan d'action annuel et de Plan d'action triennal (basées sur celles d'Epstein et al., 2002) ont été utilisées. Elles peuvent être facilement adaptées au contexte des années 2019-20 (voir Deslandes et al., 2006a, Annexes p. 51 à 85).

Lors de l'étude de besoins, des parents ont répondu en grande majorité qu'ils considèrent que l'école communique suffisamment avec eux quand l'enfant éprouve des difficultés. Toutefois, ils aimeraient recevoir plus de communications lorsque l'enfant ou l'adolescent-e réussit bien ou s'améliore. Dans une école primaire, les enseignant-e-s ont alors mis en place un système de mini-diplômes mensuels remis à trois élèves d'une même classe qui ont relevé des défis scolaires ou comportementaux. Lors de l'évaluation de ce moyen, un père a dit : « J'étais fier pour lui, nous allons faire laminer son mini-diplôme afin de se souvenir longtemps de cet honneur ». Une mère a déclaré : « J'aime bien recevoir ce genre de certificat, au lieu de recevoir des mémos négatifs ». Toujours dans le même projet, la deuxième école primaire a décidé d'améliorer la communication entre l'école et les familles en remettant aux parents le portfolio de leur enfant lors de la première remise de bulletins. Les parents ayant participé à l'évaluation de ce moyen ont déclaré presque à l'unanimité que la lecture du portfolio leur avait permis de cerner les forces et les faiblesses de l'enfant. « Je pouvais voir exactement ce qu'elle devait améliorer ». Des écoles ont choisi de produire régulièrement un bulletin informant les familles sur les programmes scolaires, sur les politiques de l'école et sur la reconnaissance des progrès des élèves. D'autres ont distribué aux parents les numéros de téléphone et les courriels de l'école, de la direction et des enseignant-e-s. En résumé, suite à l'étude des besoins, des activités ont été réalisées dans chacune des écoles : ateliers de lecture et d'écriture animés avec les parents, devoirs interactifs, utilisation du portfolio pour communiquer avec des parents, ateliers pour soutenir les parents, dépliants offerts aux parents sur les services offerts dans l'école et dans la communauté, diplômes offerts aux élèves suite à des bons coups, guide pour les parents contenant des trucs pour les devoirs, etc. (Deslandes, 2006a, 2006b, 2008b; Deslandes et al., 2006a).

Évaluation du processus d'implantation. L'analyse des verbatim a permis d'identifier les conditions facilitantes et les conditions contraignantes à la mise en œuvre du programme ÉFC. Voici quelques éléments jugés incontournables : intégration du programme de collaboration au projet éducatif et au plan de réussite afin qu'il devienne une priorité ; leadership de la direction et des membres du groupe d'action ; leadership des membres du conseil d'établissement ; leadership au niveau de la commission scolaire ; agent de liaison ou coordonnateur ayant un lien stable et crédible ; création d'un réseau d'écoles désireuses de développer la collaboration ÉFC ; formation sur la collaboration ÉFC, incitatifs à caractère symbolique, rencontres mensuelles ; instauration de canaux de communication efficace entre les membres de l'équipe-école (entre les comités aussi) et entre ceux-ci, les parents et la communauté ; élaboration d'un plan annuel et d'un plan triennal, et respect du rythme d'évolution de chaque école (Deslandes, 2006a, 2006c, 2007, 2008b).

Impact du programme de partenariat école-famille-communauté. Pour les deux écoles primaires, il y a eu mobilisation autour des activités mises en place. Les évaluations des activités

après des parents ont montré un très haut niveau de satisfaction, une meilleure appréciation du travail des enseignant-e-s et une plus grande communication avec leur enfant. Les ateliers en lecture et écriture ont contribué à outiller les parents, de façon à ce qu'ils se sentent plus compétents dans l'aide à apporter à leur enfant. Au secondaire, il y a eu peu d'activités mises en place. De la méfiance, une crainte d'ingérence de même qu'un inconfort face à l'évaluation manifestés par certains membres de la direction étaient encore au rendez-vous à la fin de la 3^e année. Deux modèles de collaboration ÉFC semblent avoir émergé : (1) un modèle institutionnel et structurel qui illustre la façon dont le programme de collaboration ÉFC doit être inséré dans les priorités de l'école, en devenant une préoccupation de tous les acteurs et en faisant l'objet d'une évaluation régulière, et (2) un modèle relié à la démarche globale d'implantation et d'évaluation, qui renvoie aux étapes à suivre et correspond au modèle de recherche-action utilisé (voir les schémas dans Deslandes et al., 2006a, p. 31).

Les données colligées à partir de nos recherches mettent en lumière l'importance de développer d'abord des liens de confiance entre tous les acteurs. Nous avons été tout de même désappointés par la lenteur dans le développement de la collaboration, ou peut-être nos attentes étaient-elles irréalistes. Comment expliquer cette lenteur dans le développement de la collaboration ÉFC ? Hormis les recommandations émises dans notre rapport (Deslandes, 2006a, 2006b, 2006c, 2008b; Deslandes et al., 2006a), des éléments de réponse ont été trouvés dans les travaux de Christenson et Sheridan (2001). Ces auteurs déplorent le fait que, trop souvent, des activités sont développées sans porter attention aux variables du processus, qui influencent la qualité des liens entre les familles et l'école. Comme mentionné antérieurement, ces auteurs prônent l'adoption d'un processus de partenariat à quatre volets : approche, attitudes, atmosphère et actions. Autrement dit, avant de penser à élaborer des activités (actions), il faut mettre la table, soit, par exemple, en développant une approche qui accorde de l'importance aux familles et aux éducateur-riche-s comme agents de socialisation à la réussite scolaire, des attitudes que les parents et les éducateur-riche-s manifestent à l'égard des uns et des autres et une atmosphère propice à la collaboration. Ce sont là des conditions prérequisées à l'élaboration et à la mise en œuvre d'actions ou d'activités de collaboration visant à promouvoir les compétences académiques, sociales, émotionnelles et comportementales des jeunes. **Après tout, faut-il le rappeler, le partenariat dont il est question est essentiellement une question de relations** (Deslandes, 2006a, 2006b, 2006c, 2008b; Deslandes et al., 2006a). Quant à Epstein (2019), elle fait preuve de réalisme en précisant que les programmes de partenariat s'améliorent par le truchement de progrès graduels, des liens aux réformes curriculaires, de développement professionnel continu et de l'assistance technique.

Troisième initiative

Dans le projet mené par Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013), huit équipes-école ont été accompagnées et soutenues, dont quatre écoles plus défavorisées. Une cohorte de quatre écoles a été suivie de 2006 à 2009 et une seconde de 2009 à 2012. Chaque école participante a mis sur

Un comité interne *Partenariat école, famille et communauté* (PÉFEC) comptant la direction, du personnel professionnel, des enseignant-e-s, une conseillère pédagogique, un membre de la communauté et des parents. Les organismes représentants de la communauté pouvaient inclure par exemple des responsables d'équipements municipaux (parc, aréna, bibliothèque, etc.) et des commerçants. L'équipe de recherche et d'intervention était composée de trois conseillères pédagogiques, d'une professionnelle du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et deux chercheurs de l'UQAC. Le soutien financier provenait du MELS, de la commission scolaire, du Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CRÉPAS) et des écoles participantes. Un des objectifs de la recherche-action était de créer de réels échanges directs et constants avec les parents. Il s'agissait aussi de les faire participer aux prises de décisions dans le but d'établir une relation de confiance entre eux et l'équipe-école.

Chaque école a fait l'inventaire de ses pratiques de collaboration ÉFC et a interrogé les parents relativement à leurs besoins. Pour effectuer l'inventaire des pratiques, les chercheuses ont utilisé le guide *Rapprocher les familles et l'école primaire* (MEQ, 2004), qui lui aussi était basé sur la typologie d'Epstein. Les pratiques de collaboration y sont classées selon les volets suivants : (1) diversifier et faciliter la communication ; (2) faciliter l'exercice du rôle parental ; (3) encourager la participation des parents à la vie de l'école et (4) collaborer plus étroitement avec la communauté pour répondre aux besoins des familles et des jeunes.

Avec l'aide des chercheuses, les données ont été compilées puis analysées. L'équipe de recherche et d'intervention s'est occupée de concevoir, de planifier, de développer et de réaliser toutes les activités de formation. Les données ont été analysées, puis l'équipe a produit un *Répertoire d'activités Collaboration École-Famille-Communauté* :

- Des exemples d'activités d'accueil sont présentés, suivis d'exemples de communication qui incluent le site web de l'école, les adresses courriel des enseignant-e-s, le portail-élève, le calendrier de la commission scolaire, le journal de l'école, les coupons-réponse ainsi que les appels téléphoniques.
- Quant à ce que font les enseignantes pour soutenir le rôle des parents, des activités sont proposées par les écoles, comme des rencontres d'information, des ateliers d'aide aux devoirs et aux leçons, des ateliers de formation pour les parents d'élève de la maternelle 4 ans, des ateliers de formation pour les parents d'élève du préscolaire, des 5 à 7 des familles et des ateliers avec des spécialistes. Les sujets discutés sont : (1) le passage petite enfance-primaire et le passage primaire-secondaire ; (2) les devoirs et les leçons ; (3) l'éveil à la lecture et à l'écriture et (4) les saines habitudes de vie.
- De leur côté, les écoles de la commission scolaire organisent des portes ouvertes sur les réalisations des élèves, des banques d'activités éducatives, des visites au musée, le « mois de la famille », et des activités de lecture.
- Concernant ce que font les enseignantes pour encourager la présence des parents à l'école, il peut s'agir de repas familiaux, de la présence de grands-parents, du bénévolat des parents de l'Organisme de Participation Parentale (OPP).

- Ce que font les écoles de la commission scolaire et la communauté pour collaborer comprend des activités éducatives et environnementales, la lecture faite par des grands-parents, des photos du quartier dans l'agenda, de l'aide financière provenant d'organisme comme les Chevaliers de Colomb, ou par l'entremise de marchethons afin d'aménager, par exemple, la cour d'école de leur quartier, l'aide psychologique par voie de messages confidentiels auxquels des intervenants du milieu répondent ; des activités sportives et culturelles rendues possibles grâce à l'accompagnement des jeunes par des membres de la communauté à l'aréna et à la bibliothèque ; ou encore par la participation des pères dans le gymnase, etc. Bien qu'un certain nombre de ces stratégies ne soient pas nouvelles, car elles ont été relevées dans divers documents antérieurement, cet ouvrage tire son originalité et son utilité particulièrement dans son effort d'inventorier, de rassembler dans un même Guide autant d'exemples simples à mettre en œuvre et inspirants pour d'autres milieux qui désirent développer des moyens de favoriser la collaboration ÉFC. Ce projet avec ses infrastructures et son accès à un grand nombre d'écoles s'avère des plus prometteurs. Nous y reviendrons ultérieurement.

Pistes prometteuses

À plusieurs reprises dans les travaux recensés précédemment, des tensions ont émergé dans les relations entre parents et enseignant-e-s, ou encore entre parents et jeunes, tensions souvent occasionnées par des incompréhensions, des maladresses, et des points de vue différents. Si elles sont récurrentes, ces tensions peuvent s'accumuler au fil du temps et devenir des conflits. Comment atténuer ces tensions et ces divergences entre l'école et les familles ? Nous avons compris que la collaboration école-famille dépend de la convergence des points de vue et des rôles ainsi que des responsabilités que chacun est prêt à assumer. C'est dans cette perspective que Deslandes et Barma ont entrepris des recherches-interventions (voir Deslandes et Barma, 2015, 2016, 2018a, b) qui s'intéressent aux relations enseignant-parents dans le but de promouvoir la participation parentale au suivi scolaire.

Ce processus repose sur la troisième génération de la Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) (Engeström, 2001, 2010), et sur deux concepts clés, les contradictions et l'apprentissage expansif dans lequel la méthode du Laboratoire du Changement est ancrée. À noter que Sylvie Barma (2008) est l'experte reconnue au Québec dans ce domaine précis. CHAT utilise une représentation triangulaire de la médiation individuelle/sociale qui comporte six éléments ou pôles interconnectés : les sujets, les objets, les outils, la communauté, les règles et la division du travail (Engeström, 1987). Dans tout système d'activité humaine, le sujet qui agit au sein d'une communauté est organisé par des règles et la division du travail et il utilise des artefacts ou des outils pour accomplir, avec d'autres, l'objet de l'activité collective. Le *Laboratoire du Changement* constitue le mode d'intervention proposé ou retenu dans les travaux de l'équipe. Dans le cadre de cette méthode, l'équipe de recherche intervention et les acteurs travaillent ensemble pour identifier les problèmes rencontrés et pour créer de nouveaux outils en vue de s'affranchir d'une situation

posant problème. Basée sur le cycle d'expansion formulé par Engeström (1987), la méthode du *Laboratoire du Changement* comporte six catégories d'actions (*expansive learning actions*) : (1) questionnement ou état de la situation ; (2) analyse de la situation aux plans historico-culturel et empirique ; (3) modelage de la nouvelle solution ; (4) mise à l'essai de la solution ; (5) implantation et (6) réflexion sur les processus (Barma, 2014; Virkkunen et Newnham, 2013). Voici quelques exemples.

Premier exemple d'une recherche-intervention pertinente

Basée sur la théorie de l'activité et à l'aide de la méthode du *Laboratoire du Changement* (Lab_C), Deslandes et Barma (2015) ont analysé les deux premières rencontres d'un *Laboratoire du Changement* réunissant neuf participant-e-s afin d'identifier les tensions entre les enseignant-e-s et les parents, et ce, en fonction des pôles du système d'activité. Celles-ci ont trait surtout à la volonté ou non de favoriser une plus grande participation parentale (*objet*), à des communications parfois ambiguës (*outil*), à des attentes irréalistes de certains parents à l'égard de rétroactions attendues de la part des enseignant-e-s (*division du travail*), à des façons de faire qui ne respectent pas les règles de fonctionnement de l'école, au caractère individualiste des rapports de certains parents avec les enseignant-e-s et de certains services offerts par des professionnel-le-s uniquement pendant les heures de classe (*communauté*). Cette analyse dialectique réalisée par les chercheuses a ainsi permis d'identifier les problèmes rencontrés et d'en discuter avec les participant-e-s. Ces données peuvent être réinvesties à titre de données *miroir* dans une phase ultérieure afin d'outrepasser ces problèmes et de s'engager dans une comodélisation d'une nouvelle forme de relations entre les enseignant-e-s et les parents (Deslandes et Barma, 2015).

Deuxième exemple

Dans une autre étude, Deslandes et al. (2015) ont identifié les zones de tensions et de contradictions internes qui émergent des relations parents-enseignants afin de les guider tout au long des processus de transformation individuels et collectifs. Prenant appui sur le modèle proposé par Hoover-Dempsey et al. (2010), les chercheuses ont mené des entretiens avec des enseignant-e-s du primaire et du secondaire. Les objectifs étaient : (1) identifier les perceptions d'enseignant-e-s des facteurs et des processus qui interagissent dans leurs relations avec les parents en général ; (2) documenter les conditions facilitantes et les défis qu'ils rencontrent dans leurs relations avec les parents à la lumière de nouveaux instruments, règles ou divisions du travail dans leur milieu de travail, et (3) identifier les conditions nécessaires susceptibles de mener à une réflexion collective sur comment mieux communiquer et collaborer.

Les principales conclusions sont discutées à la lumière de la Théorie historico-culturelle (CHAT; Engeström, 2015). Celles-ci incluent principalement des questions de *confiance vs contrôle* lorsqu'il s'agit de choisir des outils de communication et des questions liées au statut hiérarchique et au pouvoir à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école en ce qui concerne la redistribution des actions entre les membres de la communauté scolaire. À la lumière de l'analyse

avec CHAT, il en ressort que les membres de la communauté de l'école doivent avoir une vision commune de la signification d'une relation de collaboration pour tous. Si les parents se considèrent comme des clients, la contradiction dans l'activité de communication ne sera pas résolue et les enseignant-e-s qui continueront à se sentir insatisfaits et isolés. Il ressort une plus grande prédominance du manque de soutien de la part des directeur-riche-s d'école. Les commentaires des participant-e-s correspondent aux conclusions d'études montrant, d'une part, l'importance des directions d'école pour aider les enseignant-e-s à travailler avec les parents et à faciliter le développement de relations de confiance avec eux et d'autre part, ceux qui mettent en évidence le fait que certains semblent avoir choisi de donner la priorité au principe du clientélisme. Dans ces circonstances, le rôle de médiateur de la direction d'école devient marginal et, sous la pression de certains parents, celle-ci peut difficilement fournir le soutien attendu par les enseignant-e-s. En somme, dans cette étude, la communication avec les parents semble être essentiellement à sens unique et, pour certains enseignant-e-s, ce n'est pas seulement un moyen de discuter des progrès et des difficultés des élèves, mais aussi un moyen de se protéger en cas de récriminations. À la lumière de CHAT, nous voyons deux forces opposées : la confiance et le contrôle.

L'approche client est également discutée par la grande majorité des participant-e-s dans leurs relations avec les parents, sous l'angle des règles à établir. Parents trop présents, exigences excessives, besoin de confiance, ce sont des mots qui corroborent les données de travaux antérieurs indiquant un malaise des enseignant-e-s causé par un plus grand pouvoir de la part des parents issus de milieux privilégiés, qui sont généralement plus scolarisés que les autres parents. Il n'est donc pas étonnant, comme l'ont indiqué les participant-e-s, que ces parents contournent les enseignant-e-s et préfèrent parler directement à la direction, ce qui constitue une approche menaçante aux yeux des enseignant-e-s. À la lumière de l'analyse basée sur CHAT, nous voyons des contradictions dans la *division du travail* : parents et enseignant-e-s travaillant en silo ou choisissant de travailler en équipe ? Comme autre explication s'ajoute la perspective individualiste du point de vue des parents aux dépens d'autres élèves en tant que groupe dans la même classe. Cette vision individualiste se reflète surtout chez le client et chez un parent surprotecteur qui fait parfois preuve de méfiance envers l'enseignant-e. L'application de la méthode du Laboratoire du Changement est perçue comme une piste prometteuse grâce à l'utilisation de données *miroir* pour développer une nouvelle compréhension des relations parents-enseignants et une nouvelle vision de son développement futur. Quelques éléments pouvant devenir les points de départ d'un dialogue au sein des sessions du Laboratoire de changement sont discutés. Cette culture du clientélisme semble donner plus de pouvoir aux parents que par le passé et ouvrir la porte à de plus grandes attentes et à de plus grandes exigences de la part de l'ensemble de la société. C'est un terrain fertile pour les demandes excessives et pour la méfiance dans les relations entre enseignant-e-s et parents, amplifiées par les exigences de performance et par les défis associés aux diverses structures et situations familiales. Il ne s'agit plus seulement d'une dichotomie entre familles favorisées et défavorisées, mais de conditions qui impliquent plusieurs facteurs de risque en interaction les uns avec les autres ainsi qu'avec les processus.

Encore une fois, il est illusoire de penser que nous allons surmonter ou éliminer tout dilemme possible entre enseignant-e-s et parents. Il y aura toujours différents types de parents qui posent des défis additionnels aux enseignant-e-s (Smit et Driessen, 2009).

Troisième exemple

Les chercheuses ont analysé les commentaires écrits des parents dans le cadre d'une étude précédente menée en 2005 sur deux processus, l'exercice du rôle du parent éducateur et les relations école-famille associées à la réussite scolaire au secondaire. Les objectifs visent à décrire la compréhension des parents de leur rôle dans l'éducation et la scolarisation des adolescents ; documenter leur perception des invitations à participer de la part des adolescent-e-s et des enseignant-e-s à participer et identifier les contradictions au sein de leurs relations avec les adolescent-e-s et les enseignant-e-s. Prenant appui sur la Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), Deslandes et Barma (2016) ont analysé les données qualitatives obtenues à partir des commentaires écrits de 409 parents. Ces analyses montrent un premier niveau de contradictions dans les *règles* et la *division du travail* des systèmes d'activité. Par exemple, d'une part, les parents doivent être impliqués à la maison, tandis que, d'autre part, ils sont confrontés à la non-réceptivité de certains adolescent-e-s (*règles*). De plus, certains parents veulent aider les adolescent-e-s à développer leur sens des responsabilités, alors que d'autres attendent une autonomie totale des adolescent-e-s (*division du travail*). Les *règles* peu claires et la *division des responsabilités* et des rôles entre adolescent-e-s et parents sont susceptibles de contribuer à l'accumulation des tensions et d'éventuels conflits entre eux.

Par rapport aux relations école-famille, il existe également des tensions entre la participation parentale attendue dans les activités en milieu scolaire par opposition au manque de disponibilité des parents (*règles*) ainsi qu'entre les demandes des parents pour des communications utiles et positives avec l'école (*outils*) et la perception des parents de recevoir des communications des enseignant-e-s seulement lorsque l'adolescent-e a des difficultés scolaires ou comportementales (*division du travail*). Cela se reflète en particulier dans les extraits révélant le mécontentement des parents en ce qui concerne leurs relations avec les enseignant-e-s et l'école. Comme voie prometteuse pour l'intervention et la recherche de développement, les auteures suggèrent d'appliquer la méthode du Laboratoire du Changement (CL) basée sur CHAT afin de donner aux adolescent-e-s une voix au chapitre et d'agir comme médiateurs dans les deux systèmes d'activité (Deslandes et Barma, 2016).

Quatrième exemple

Le contexte de l'évaluation des apprentissages constitue un terrain fertile pour des récriminations récurrentes de la part de certains parents, augmentant ainsi les défis en matière de relations école-famille collaboratives. Dans la présente démarche, Deslandes et Barma (2018a) revoient les études antérieures, mais toujours d'actualité au regard de cette problématique, et ce, à l'aide de la Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) et avec deux concepts clés, les contradictions et

l'apprentissage expansif dans lequel la méthode du *Laboratoire du Changement* est ancrée. C'est à travers des questionnements et des critiques relatives aux interprétations précédentes et les activités qui ont suivi que les chercheuses espéraient franchir les frontières entre le système d'activité des parents et celui des enseignant-e-s, et proposer un nouveau modèle de système d'activité. Ce changement de trajectoire vise à identifier des moyens plus efficaces pour les parents et les enseignant-e-s travaillant ensemble dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves.

La première étude (2007-2008) utilisant des données quantitatives (questionnaires sur le Web) visait à identifier les points de vue des parents sur leurs besoins en matière d'évaluation des apprentissages (Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau et Laurencelle, 2009). La deuxième (2008-2009) a employé une approche qualitative (groupes de discussion) pour obtenir la perception des éducateur-ric-e-s sur les besoins des parents (Deslandes et Rivard, 2011a). Une troisième (2009-2010) a contribué à élaborer des feuillets d'information pour les parents (Deslandes et Rivard, 2011b) et une quatrième (2010-2011) a eu recours à l'approche d'apprentissage expérientiel pour mener des ateliers avec les parents (Deslandes et Rivard, 2013).

À la lumière de la Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT), des contradictions primaires (à chaque pôle du système d'activité) et secondaires (entre les pôles) sont observées dans le système d'activité des parents (perspectives des parents). Même s'il existe un consensus sur l'objectif qui est d'améliorer la collaboration parent-enseignant en vue d'une meilleure réussite scolaire (*résultat*), il semble exister une opposition entre la volonté des parents de participer au suivi des progrès de l'enfant (*règle*) et leur incompréhension des bulletins et des fiches d'évaluation (*outils*). De même, les parents demandent plus d'informations sur les notes et les observations en classe (*règles*) par opposition à une faible participation aux groupes de discussion (*division du travail*). Les parents souhaitent comprendre les pratiques d'évaluation vs l'inaccessibilité de matériel simple à comprendre (*outils*). De même, certains parents veulent en savoir plus sur les notes et les observations en classe utilisées dans les évaluations, en opposition avec des parents qui proclament que les enseignant-e-s détiennent l'expertise en évaluation des apprentissages (*division du travail*). Dans le système d'activité des enseignant-e-s (perspective des enseignant-e-s), des contradictions apparaissent également au niveau des règles, des outils et de la division des pôles de travail. Les enseignant-e-s utilisent une terminologie hermétique dans leurs lettres d'invitation, par opposition à l'utilisation de termes neutres (*outil*). D'une part, les enseignant-e-s attendent des parents qu'ils comprennent les pratiques d'évaluation et, d'autre part, ils s'interrogent sur leur intérêt, leur disponibilité et leur volonté d'obtenir une formation (*règles*). De même, les enseignant-e-s s'attendent à ce que les parents participent à la supervision du travail scolaire de leurs enfants, tandis que certains tiennent pour acquis que les parents ont une vision globale du processus d'apprentissage qui dépasse ce qui est normalement attendu (*division du travail*). Suivant la théorie de l'apprentissage expansif, parents et enseignant-e-s doivent développer une vision commune de la nature de la collaboration (*objet*) dans le contexte de l'évaluation de l'apprentissage. La méthodologie du *Laboratoire de Changement* en tant qu'instrument de production d'activités est suggérée. En traversant les frontières de leur système d'activité respectif, enseignant-e-s et parents

seront invités à partager leurs ressources au bénéfice d'une meilleure collaboration parent-enseignant (Deslandes et Barma, 2018a).

Expérimentation d'une recherche-intervention

La polémique relative aux devoirs et leçons refait surface périodiquement dans les tribunes publiques. C'est dans un contexte de controverse relatif à la pertinence et à l'utilité des devoirs et des leçons que se situent nos différentes études menées sur cette problématique. Ici, nous présenterons uniquement les conclusions de ces études. Dans la première étude, même si la plupart des parents étaient favorables aux devoirs, les résultats ont montré que certaines familles, y compris celles dont les enfants avaient des difficultés scolaires, étaient plus réticentes à l'égard des devoirs. Ces mêmes familles percevaient moins leur utilité que d'autres. Les familles peu scolarisées et les familles avec des enfants ayant des difficultés d'apprentissage se sentaient moins compétentes pour intervenir de manière adéquate dans leurs devoirs (Deslandes et al., 2008).

Dans une deuxième étude, les résultats ont indiqué que la participation des parents diminuait de la 4^e année à la 6^e année, ce qui n'était guère surprenant, car les parents s'attendaient à ce que les enfants prennent eux-mêmes la responsabilité des devoirs. (Deslandes, 2009a). Une troisième étude a été menée sur la perception des enseignant-e-s du primaire en matière de devoirs. La majorité des enseignant-e-s semblaient tenir pour acquise la nécessité d'assigner des devoirs à la maison, car ils complètent les apprentissages réalisés en classe. Les enseignant-e-s considèrent qu'ils offrent une aide substantielle aux élèves en difficulté en augmentant leur disponibilité et en adaptant le matériel. Selon eux, les devoirs permettent aux parents de voir ce que leur enfant fait et quelles difficultés il éprouve. Ils croient qu'il incombe aux parents de s'assurer que les devoirs sont terminés, de favoriser le développement de l'autonomie de leurs enfants, de donner la priorité aux devoirs par rapport aux activités parascolaires et, surtout, d'éviter de jouer le rôle d'enseignant-e au risque de créer de la confusion chez l'enfant. La plupart d'entre eux ont déclaré connaître les conditions familiales de leurs élèves et ont affirmé que les devoirs étaient un moyen de communiquer avec les parents (Deslandes, 2009b).

Dans une quatrième étude, Deslandes et Rousseau (2007) ont regardé la concordance entre la construction du rôle des enseignant-e-s ainsi que celle des parents et les attentes concernant leur accompagnement dans les devoirs. Les résultats suggèrent que les parents qui ont une attitude positive à l'égard des devoirs perçoivent leur rôle comme plus important que les autres parents. Les parents d'enfants ayant des difficultés d'apprentissage se sentaient moins responsables de vérifier l'achèvement des devoirs et de comprendre les tâches que l'enfant doit accomplir. Comparés aux parents plus scolarisés, les parents moins scolarisés croient davantage que les enseignant-e-s doivent tenir compte de la situation de la famille lorsqu'ils donnent des devoirs. Les enseignant-e-s, comparés aux parents, semblent avoir des attentes plus grandes vis-à-vis des parents, en particulier en ce qui concerne l'importance de mettre en place une structure physique et psychologique, de superviser, d'encourager, de donner de l'aide directe, etc. Enfin, dans une cinquième étude, les parents considèrent qu'il est de la plus haute importance de disposer

d'informations sur les stratégies pour soutenir l'apprentissage et les devoirs à la maison lors de la soirée d'information en début d'année scolaire (Bergeron et Deslandes, 2011).

Comme le montrent les études ci-dessus, de nombreux facteurs contribuent à la complexité de la question des devoirs, tels que les caractéristiques des élèves et des familles, le niveau scolaire et les convictions des parents et des enseignant-e-s, leurs stratégies, la compréhension de leur rôle et leurs attentes mutuelles. Malgré l'augmentation des connaissances sur le thème des devoirs, le sujet reste controversé. C'est ainsi que Deslandes et Barma (2018b) ont été invitées à accompagner une équipe-école (enseignant-e-s et parents d'élèves du primaire) dans le cadre d'une réflexion collective sur ce thème. Les deux questions de recherche abordées sont les suivantes : (1) Existe-t-il une vision commune du problème chez les participant-e-s ? et (2) Quelles sont les actions possibles entreprises ou pouvant l'être ? Les chercheuses ont effectué une analyse du discours enregistré pendant deux rencontres afin de mettre en évidence de quelles façons les enseignant-e-s et les parents peuvent agir pour mieux se connaître et mieux comprendre les réalités de chacun dans un processus de changement dans le domaine des devoirs. Le dialogue a été codé selon les six types d'expressions transformatives : résistance, critique, explication, vision, engagement dans des actions concrètes et prise d'action (Haapasaari, Engeström et Kerosuo, 2014). Ces expressions, plus fréquentes sous l'angle des explications, puis de la critique faisant appel à du changement, étaient associées surtout aux pôles suivants du triangle d'activité : *règles*, *division du travail* et *outils*. La recherche-intervention était basée sur la Théorie de l'activité historico-culturelle naturelle (CHAT) et utilisait la méthodologie du Laboratoire du Changement (Virkkunen et Newnham, 2013). Cette méthodologie s'appuie sur le concept d'apprentissage expansif (Engeström, 2015) et suggère aux participant-e-s d'en arriver à un consensus sur la nature du problème et de modéliser ensemble de nouvelles solutions.

Lors de la première session du Laboratoire du Changement, les enseignant-e-s et le directeur d'école ont décrit leurs pratiques actuelles et leurs attentes relatives à l'accompagnement des parents dans les devoirs. Leurs préoccupations correspondaient aux conclusions de nos travaux antérieurs qui avaient été présentées au début de la séance sous forme de données miroir afin de stimuler une vision collective de la question des devoirs à la maison, de favoriser la résolution de problèmes et d'améliorer la collaboration parent-enseignant. Lors de la deuxième séance du Laboratoire du Changement, les enseignant-e-s du premier Laboratoire du Changement se sont portés volontaires pour y participer et quelques parents représentant différentes familles (familles non traditionnelles et de grande taille, et familles avec enfants ayant des difficultés d'apprentissage) ont été invités. L'idée d'inviter des parents pourrait être considérée comme un tournant dans le processus. Globalement, les participant-e-s étaient pragmatiques et réalistes en ce qui concerne les améliorations envisagées, suggérant une normalisation des termes utilisés pour désigner les devoirs, la possibilité de tenir une troisième réunion de groupe avec les parents et de créer des capsules (d'une minute) sur la façon d'accompagner leur enfant dans la réalisation des devoirs, puis de les rendre disponibles sur le site web de l'école, et d'effectuer un certain nombre de visites à domicile afin de mieux outiller les parents qui en avaient réellement besoin (Deslandes et Barma, 2018b).

Par la même occasion, l'analyse des expressions discursives a permis de mettre en lumière une contradiction interne fondamentale liée à *l'objet* lui-même : la collaboration entre enseignant-e-s et parents dans le contexte des devoirs et leçons. Est-il vraiment nécessaire de transformer le type de collaboration dans ce contexte ? Ou n'est-ce pas simplement une question d'ajustements pratiques et de clarification des directives adressées aux parents en ce qui concerne leur implication, adaptée à la classe de leur enfant et respectant les conditions visant à développer leur autonomie et leur sens des responsabilités ? De toute évidence, il est nécessaire d'harmoniser à travers les niveaux scolaires les politiques relatives aux devoirs, y compris le calendrier et les délais, et d'adopter une terminologie commune concernant les devoirs. Il ne fait aucun doute que le résultat de cette étude est la contribution la plus significative au débat sur les devoirs (Deslandes et Barma, 2018b).

Conclusions et pistes de réflexion

Au final de cette rétrospective rapide et avec un certain recul, force est de constater des avancées sur le territoire québécois en matière de collaboration école-famille, mais *peut-être pas autant, peut-être pas aussi vite* qu'il était souhaité au départ, d'où l'importance d'aller de l'avant, de poursuivre dans la même voie. Dans le présent document, il a été nécessaire de rappeler la définition de certains concepts tels qu'ils ont été introduits il y a près de deux décennies. Plusieurs termes sont en effet utilisés tant en français qu'en anglais, soit intuitivement ou comme synonymes. Certes, il y a eu une certaine évolution, comme c'est le cas maintenant, au regard du terme *collaboration école-famille*. De fait, il est de plus en plus fréquent d'utiliser l'expression *relations école-famille collaboratives*. Et pour cause, car au fil des années, nous avons compris que la collaboration ou le partenariat dont il est question est essentiellement **une question de relations**. De là découlent des attitudes, voire des savoir-être essentiels. C'est ce qui nous a amenés à porter également un regard pointu sur les relations interpersonnelles entre parent-jeune et parent-enseignant. À ce stade-ci, compte tenu des urgences qui semblent menacer l'égalité des chances en éducation, comme par exemple une campagne de financement récente en faveur d'une école privée alors que plusieurs écoles publiques connaissent de grandes difficultés, nous proposons d'aller de l'avant et de débattre sur l'exactitude du point de vue des uns et des autres ultérieurement.

La description succincte de quelques modèles théoriques a été privilégiée à une liste de modèles sans contenu. Ces modèles sont complémentaires et l'un d'entre eux peut s'avérer plus pertinent qu'un autre, selon les visées de lecture et d'analyse. Un modèle constitue la représentation du moment de l'explication d'un phénomène. Un modèle schématise des concepts et illustre les relations et les oppositions entre les différents éléments. Un modèle peut évoluer dans le temps suite à la prise en compte de nouveaux éléments. Nous avons associé quelques-unes des critiques relevées dans la littérature à une méconnaissance, une incompréhension de ces modèles. Il serait futile de s'engager dans des débats en vue de discriminer certains modèles au lieu de chercher plutôt à les développer, à les améliorer.

Les processus familiaux ont été examinés sous l'angle du rôle du parent éducateur et des relations école-famille. En somme, les études montrent sans équivoque l'impact positif de certains comportements parentaux sur la réussite éducative, tels que les encouragements, les compliments sincères, une disponibilité et une réceptivité aux échanges ainsi qu'une aide directe et ponctuelle dans les travaux scolaires, et ce, quels que soient le statut socioéconomique de la famille et le niveau scolaire des jeunes. Ces pratiques ainsi que les dimensions du style parental ont été regardées en fonction du sexe du parent et de l'adolescent-e, dans le contexte des devoirs et leçons, selon le cheminement scolaire et en fonction de la structure familiale et de l'intérêt des adolescents à soutenir la participation parentale. Une attention toute particulière devra continuer d'être portée à la participation des pères dans l'éducation des jeunes, bien que des améliorations aient été observées, spécialement durant la petite enfance. Également, des recherches sont nécessaires sur la participation des parents à l'intérieur des *nouvelles familles* (p. ex., parents du même sexe). Il faut aussi penser à des activités de sensibilisation auprès des adolescents, de leurs parents et de leurs enseignant-e-s quant à l'importance que les familles continuent d'être impliquées de façon appropriée au niveau secondaire. Les adolescents ont besoin de la participation des parents, qu'ils le pensent ou non. De leur côté, les enseignant-e-s peuvent aider les élèves à comprendre leur rôle, entre autres dans la communication école-famille (remise de mémos ou de fiches de rendement, traduction des avis) et à la mise en place de nouvelles communications (échanges avec les membres de la famille sur le travail à la maison ; utilisation du courrier électronique, du site web de l'école, du portail parents ou des plateformes des médias sociaux pour accéder à des informations sur les programmes et sur les activités de l'école et sur les conférences à venir entre parents, enseignant-e-s et élèves. Toutefois, Epstein (2019) rappelle que des jeunes résilients réussiront sans la participation des parents. Des enseignant-e-s, ou des membres de la famille ou des adultes signifiants peuvent prendre la relève pour les guider et les encourager. Mais quand ils ont le soutien de la famille, de l'école et de la communauté, ces jeunes ont tendance à se sentir plus en sécurité et plus entourés de façon bienveillante, à développer des attitudes et des comportements positifs, leur plein potentiel et à persévérer à l'école.

L'étude des caractéristiques d'ordre contextuel semble avoir atteint un certain niveau de maturité au fil des années. Une pléiade de travaux et de recensions d'écrits a relevé des caractéristiques qui influent sur le niveau de participation parentale, notamment les caractéristiques des parents et des familles (scolarité, structure familiale, ethnie), les caractéristiques des enfants (âge, rendement scolaire, réceptivité à l'influence familiale) et les caractéristiques et les pratiques des enseignant-e-s et de l'école (valeurs, formation professionnelle). La diversité des enfants et de leur famille correspond à l'un des plus importants défis contemporains que doivent relever les éducateur-riche-s du milieu de l'éducation. Il serait cependant intéressant d'examiner dans quelle mesure la participation parentale dans les écoles varie en fonction de la taille de l'école ou du milieu urbain/rural. De même, une multitude de recherches ont porté sur l'influence des cognitions sociales comme les représentations, les attentes, les perceptions et les croyances des parents et des enseignant-e-s. De ces travaux ressort un besoin criant de développer une vision commune, une vision partagée d'une situation donnée, des besoins des uns et des autres et des actions à mettre en place.

Quant aux relations entre l'école et les familles, elles renvoient aux liens, qui peuvent prendre la forme, par exemple, de communication avec les enseignant-e-s, de rencontre parent-enseignant, d'aide dans la classe et dans l'école et de participation à des comités, à des activités et à des événements sociaux à l'école ou lors de sorties à l'extérieur. La communication demeure la pierre angulaire de relations école-famille collaboratives. En fait, les exemples ci-haut correspondent aux types de participation parentale de la typologie proposée par Epstein. Les bénéfiques qui y sont associés tant pour les élèves que pour les parents et les enseignant-e-s sont bien documentés. Par ailleurs, Epstein (2019) précise qu'il est faux de penser que toute activité impliquant des familles augmentera à court terme les résultats des élèves aux tests standardisés. Des études montrent que certains résultats liés à l'amélioration de l'assiduité et du comportement peuvent être observés à court terme, mais que d'autres, comme ceux liés à la performance scolaire, peuvent nécessiter plus de temps. Il est erroné de croire que les parents participeront en grand nombre à des comités d'école ou qu'ils seront nombreux à faire appel à des ressources dans la communauté, ou encore qu'ils agiront de façon continue en tant que bénévoles. Tout est question de dosage, de balance, d'équilibre et de gros bon sens, qui se manifestent dans une conciliation famille-travail et famille-école réussie (Deslandes, 2011b). De plus, même les activités bien planifiées et bien implantées ne sont pas utiles à tous les élèves et à toutes leurs familles.

Pour ce qui est du rôle de l'école et des éducateur-ric-e-s, il est bien connu que les pratiques des écoles influencent les pratiques familiales. La recherche menée depuis près de 25 ans montre que les pratiques et les stratégies de l'école visant à impliquer les familles font une différence à savoir *si* les familles décident de participer, *lesquelles le font* et *comment elles le font*. Les familles monoparentales, les parents qui travaillent à l'extérieur, les parents qui habitent loin de l'école, les pères par rapport aux mères, les parents d'origines culturelles et linguistiques diverses et ceux qui n'ont pas facilement accès aux nouvelles technologies sont moins impliqués. Pour pallier cette situation, les éducateur-ric-e-s doivent faire en sorte que les familles puissent s'impliquer à différents moments de la journée et de la semaine et dans divers endroits pour soutenir l'école et leurs enfants.

En ce qui concerne la formation des maîtres en matière de relations école-famille collaboratives, plusieurs étapes ont été franchies dans les 15 dernières années : étude de besoins, élaboration, mise en œuvre de cours obligatoires et évaluation de programme. Il semble cependant que certaines universités n'aient pas encore emboîté le pas dans ce sens. Néanmoins, des améliorations et des ajouts sont à prévoir. Il ne faut surtout pas faire table rase sur ce qui se fait déjà dans certaines universités, mais plutôt y ajouter un volet plus important sur la diversité des jeunes et de leurs familles et un autre sur la collaboration, comme Deslandes (2019b) l'a recommandé dans le document *Relations école-communauté* (Tome 2). Il faut penser à un meilleur arrimage entre cette formation et les stages en enseignement, de sorte que les étudiants puissent mettre en pratique les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être appris. Il serait tout à fait pertinent d'ajouter également une telle formation qui serait davantage interdisciplinaire.

C'est sur le plan de l'évaluation des programmes de partenariat ÉFC qu'il est impérieux d'investir des efforts et d'effectuer des avancées. Les étapes de la démarche d'intervention

proposée par Epstein dans le cadre d'un programme global de partenariat ÉFC ainsi que celles proposées pour l'évaluation d'un tel programme ont été présentées à maintes reprises. Epstein (2019) réitère l'importance d'inclure dans un programme des activités provenant des six types de sa typologie, bien qu'il soit évident qu'elles ne seront pas toutes utiles à toutes les familles. La mise en place d'un programme global représente un processus graduel et non un évènement, c'est une question de partage de responsabilités et de bienveillance, qui repose sur un ensemble de savoir-être. Epstein (2019) précise que ce ne sont pas toutes les activités mises en œuvre qui réussiront du premier coup à favoriser la participation des familles, mais si elles sont bien planifiées et reliées à des objectifs précis (projet éducatif et plan de réussite de l'école), l'évaluation annuelle qui suivra permettra d'identifier des éléments susceptibles de les améliorer. Il y a lieu de souligner qu'un travail collaboratif entre les écoles et les commissions y contribuera aussi. Les programmes de partenariat sont différents d'une école à l'autre, car chaque école est unique. Les écoles doivent adapter leurs pratiques aux objectifs de leur institution, aux besoins et aux intérêts des familles, ainsi qu'à l'âge et à l'ordre d'enseignement de leurs élèves. L'évaluation consiste donc à évaluer la qualité et le succès de chaque activité après sa mise en œuvre et à évaluer la qualité du programme dans son ensemble à la fin de chaque année scolaire. Les procédures d'évaluation peuvent varier du plus simple au plus complexe. Somme toute, l'évaluation demeure une épineuse question avec son lot de défis, mais elle constitue une démarche obligée.

Au chapitre des initiatives de collaboration ÉFC, trois exemples représentant différents stades de développement ont été présentés. Le premier, portant sur les besoins des élèves et de leurs familles dans le contexte d'une école secondaire, a contribué à la validation d'instruments de mesure développés par l'équipe d'Epstein et toujours d'actualité en 2018. Le deuxième, basé aussi sur la démarche d'intervention et la typologie d'Epstein, a permis de mesurer les moyens mis en place ainsi que le processus d'implantation d'un programme de partenariat ÉFC. Dans les deux écoles du primaire, l'étude de l'impact du projet a révélé des actions menant vers le changement et l'adhésion au processus d'évaluation. Au secondaire, il y a eu une prise de conscience des acteurs, mais la suite a été freinée par de la méfiance, par la mise en place de moyens centrés uniquement sur l'information et par de l'inconfort face à l'évaluation. Des éléments de réponse à cette résistance, à cette lenteur à se développer, ont été trouvés dans les quatre volets du processus de partenariat : approche, attitudes, atmosphère et actions, savoir-être qui correspondent à des conditions prérequisées à l'élaboration et la mise en œuvre d'actions ou d'activités de collaboration visant à promouvoir les compétences académiques, sociales, émotionnelles et comportementales des jeunes. En même temps, la recherche montre qu'au secondaire, la participation des parents tend à diminuer à moins que les écoles et les enseignant-e-s ne travaillent à développer et à implanter des pratiques de partenariat ÉFC appropriées pour chaque niveau. Il importe donc d'encourager les écoles secondaires à développer des programmes de partenariat ÉFC, spécifiques à chaque cycle, si désiré.

La troisième initiative s'insère dans le cadre des activités menées au sein d'un consortium régional de recherche en éducation dans les régions du Saguenay–Lac-Saint-Jean, de la Côte-Nord et de Charlevoix. Chaque école participante devait faire l'inventaire de ses pratiques de

collaboration, qui ont été par la suite colligées dans un guide. Cette initiative affiche les éléments considérés incontournables par Epstein : un comité interne *Partenariat école, famille et communauté* (PÉFEC) comptant la direction, du personnel professionnel, des enseignant-e-s, une conseillère pédagogique, un membre de la communauté et des parents et une équipe de recherche et d'intervention composée de conseillères pédagogiques, d'une professionnelle du MELS, et de deux chercheuses de l'UQAC, université du milieu. Le soutien financier était au rendez-vous. Somme toute, ce programme semble correspondre à une initiative tout à fait viable, tout à fait prometteuse et comportant les ingrédients essentiels à son succès. Les promoteurs de cette initiative (top-down) de pair avec tous les acteurs concernés (bottom-up) sont fortement encouragés à poursuivre dans la même voie et à développer des programmes globaux en matière de partenariat ÉFC.

À maintes reprises, les travaux recensés et les études rapportées précédemment ont révélé des tensions dans les relations entre les acteurs, tensions provoquées souvent par des incompréhensions et par des visions différentes, et ce, même dans les milieux favorisés. Ces tensions peuvent devenir des conflits, si non identifiées et non résolues. Or, la collaboration école-famille dépend de la convergence des points de vue et des rôles et les responsabilités que chacun est prêt à assumer. Pour atténuer ces tensions, des recherches-interventions ont été proposées dans le but de promouvoir la participation parentale au suivi scolaire et d'améliorer les relations ÉFC. Ces processus reposent sur la Théorie historico-culturelle de l'activité (CHAT) et la méthode du Laboratoire du Changement. Avec comme données *miroir* des résultats d'études québécoises antérieures, des exemples de recherche-intervention ont été présentés au regard des relations parents-jeunes, et parents-enseignants dans leur quotidienneté et dans le contexte des évaluations des apprentissages ainsi que des devoirs et leçons. D'autres recherches-interventions sont présentement en cours et toutes, autant les unes que les autres, recèlent des pistes de solution visant à apporter soit des changements radicaux ou des améliorations pragmatiques concernant un problème donné.

Comme Deslandes (2006 a, b, c) l'a mentionné antérieurement, la collaboration ÉFC repose sur un ensemble de savoir-être qui, lorsqu'absent, rend très éphémères les retombées de toute activité bien intentionnée au départ. Le modèle d'Epstein apparaît tout à fait prometteur et toujours d'actualité, à condition de respecter les ingrédients essentiels décrits par l'auteure et discutés amplement au fil des années. Toutefois, il ne suffit pas de penser à des activités. Pour que celles-ci soient bénéfiques, il faut qu'il y ait un ensemble de conditions facilitatrices reliées aux attitudes, à l'approche et à l'atmosphère ambiante. Avant tout, il faut que tout et chacun y croie.

Il ne faudrait pas passer sous silence les nombreuses ressources disponibles sur le site du CTREQ (Coeur réaction) à l'intention de tous les acteurs concernés par les partenariats école-famille. S'ajoutent aussi des projets menés ultérieurement (p. ex., Stratégie d'intervention Agir Autrement SIAA et autres) qui peuvent s'avérer inspirants. Plusieurs des recommandations exprimées ci-haut corroborent celles de Deslandes et Bertrand en 2001, tout en nous permettant de faire des pas de plus. Des avancées ont été clairement réalisées, mais comme Maulini (1997) le dit si bien, le partenariat école-famille est un chantier permanent.

Références

- Bacon, A., et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(2), 181-201.
- Bardou, É., Oubrayrie-Roussel, N., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R., et Rousseau, M. (2010). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents. Une étude comparative France-Québec. *Revue de la Société française de psychologie*, 18(3), 283-298.
- Baril, G., et Deslandes, R. (2002). Portrait des activités de partenariat école-famille-communauté d'une école secondaire québécoise. *Revue Éducation et Formation*, 266, 7-23.
- Barma, S. (2008). *Un contexte de renouvellement de pratiques en éducation aux sciences et aux technologies : une étude de cas réalisée sous l'angle de la théorie de l'activité* (Thèse de doctorat). Université Laval, Québec, Canada.
- Barma, S. (2014). Mot de la rédaction : Le CRIRES et l'innovation sociale en éducation. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), 1-6.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children & Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. Dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner, et A. C. Petersen (Eds.), *The encyclopedia of adolescence* (pp. 746-758). New York, NY : Garland.
- 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.
- Bédard, J. (2009). *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec* (Rapport n° 410-2007-1790). Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke. Repéré à : http://criese.recherche.usherbrooke.ca/Recherches/recherche_ec/Item_I-g.2_EC_Rapport.pdf
- Bergeron, I., et Deslandes, R. (2011). Teacher's first meeting with groups of parents of elementary students at the beginning of the school year: Parents' expectations and responses to these expectations. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 43-55. Repéré à <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/view/164>
- Bouchard, P., Deslandes, R., et St-Amant, J.-C. (2001). Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire ? *Service social*, 47(3 et (4), 221-246.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22(6), 723-742.
- Changkakoti, N., et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un mode de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chavkin, N.F., et Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66(2), 87-89.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482.
- Christenson, S. L., et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New-York, NY : The Guilford Press.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M., et Woods, K. E. (2010). Elements of healthy family-school relationships. Dans S. L. Christenson et A. L. Reschly (Eds.), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 61-79). New York, NY : Routledge/Taylor and Francis Group.
- Darling, N., et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dauber, S. L., et Epstein, J. L. (1993). Parent's attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY : Suny Press.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S., et Goulet, S. (2009). Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés. Montréal, Canada : Université de Montréal. Repéré à <https://depot.erudit.org/bitstream/003223dd/1/Rapport-Final-03-2010.pdf>
- 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). Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (1999). 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 et (2), 30-47.
- Deslandes, R. (2000a). Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents. *Scientia Pardagogica Experimentalis*, 37(2), 199-217.
- Deslandes, R. (2000b). *Direction of influence between parenting style and parental involvement in schooling practices, and students' autonomy: A short-term longitudinal design*. 10th International Roundtable on School, Family, and Community Partnerships (INET), New Orleans, LA. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441586.pdf/>

- Deslandes, R. (2001a). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Québec, Canada : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin, et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (pp. 73-97). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2001c). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Dans F. Smit, K. van der Wolf et P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 11-24). Nimègue, Pays-Bas : ITS. Repéré à <http://its.ruhosting.nl/publicaties/pdf/r1183.pdf>
- Deslandes, R. (2002a). Le développement de l'autonomie des adolescents : Des interventions différenciées selon le sexe. Dans L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *Affectivité dans l'apprentissage* (pp. 209-231). Québec, Canada : Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2002b). Liens entre l'orientation vers le travail de l'adolescent et l'accompagnement parental pour une meilleure réussite scolaire des adolescents. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, XXXVII(2), 199-217.
- Deslandes, R. (2003a). La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2003b). Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span. Dans S. Castelli, M. Mendel, et B. Ravns (Eds.), *School, Family, and Community Partnerships in a world of differences and change* (pp. 89-104). Gdansk, Pologne : Université de Gdansk.
- Deslandes, R. (2004). Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves. Dans R. Toussaint et C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp. 151-173). Paris, France : L'Harmattan.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois et D. Lamothe (dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R. (2006a) Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. [School-family collaboration: Social and academic challenges]. *Options*, 1, 145-168.
- Deslandes, R. (2006b). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loïselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp. 183-205). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2006c). Designing and implementing school, family and community collaboration programs in Quebec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81-105.

- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois, B. Cyrulnik, et P. Duval (dir.), *École et résilience* (pp. 270-295). Paris, France : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2008a). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et Francophonie*, XXXVI(2), 156-172. Repéré à https://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_156.pdf
- Deslandes, R. (2008b). Analyse d'une recherche action sur la collaboration école-famille-communauté. Dans R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage* (pp. 209-223). Montréal, Canada : ACFAS.
- Deslandes, R. (2009a). Cross-sectional and longitudinal study on parents' views regarding homework, their involvement and their reasons for becoming involved. Dans G. Johansson et M. Kristoffersson, *Diversity in Education, 7th International Conference of ERNAPE Proceedings* (pp. 88-100), Umea, Suède. .
- Deslandes, R. (2009b). Elementary school teachers' views of homework and parents-school relations. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community partnerships* (pp. 128-140). New York, NY : Routledge.
- Deslandes, R. (2009c) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. Family-school-community Partnerships*. New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Deslandes, R. (2009d). *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community partnerships*. New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Deslandes, R. (2010a). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Ed.), *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (pp. 197-215). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Trois-Rivières, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Repéré à https://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf
- Deslandes, R. (2011a). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. Trois-Rivières, Canada : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ). Repéré à <https://rire.ctreq.qc.ca/thematiques/relations-ecole-famille-communaute/>
- Deslandes, R. (2011b). La famille performante à l'heure des défis. *Revue Le Point en administration de l'éducation*, 14(2), 11-14.

- Deslandes, R. (2012a). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2012b). Father's involvement in Canada. Dans H.-Z. Ho et D. Michael (Eds.), *Promising practices for Father Involvement in Childrens Education* (pp. 17-33). Charlotte, NC : Information Age Publishing Inc.
- Deslandes, R. (2013a). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élèves. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert, et P. Durning (Dir.), *Traité de l'éducation familiale* (pp. 313-329). Malakoff, France : Dunod.
- Deslandes, R. (2013b). La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances. *Revue préscolaire*, 51(4), 11-14.
- Deslandes, R. (2014). Importance des relations de la triade enfant/adolescent parent/enseignant. [L'importanza del rapporto della triade bambino-adolescente / genitore / insegnante]. *Scuola ticinese*, 322(IV).
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., pp.203-230). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019a). An integrative framework for school-family collaboration in the context of an updated look at some relevant factors and processes. *Aula Abierta Journal*, 48(1), 11-18.
- Deslandes, R. (2019b). Relations école-famille. Tome 1. *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits. Périscope*.
- Deslandes, R., et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du changement. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.
- Deslandes, R., et Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32.
- Deslandes, R., et Barma, S. (2018a). The expansive learning theory at the service of parent-teacher collaboration. Dans M. Carmo (Ed.), *Education and New Developments* (pp. 121-125). Budapest, Hongrie : Science Press END 2018.
- Deslandes, R., et Barma, S. (2018b). The Challenge of Improving Homework Processes and Benefits: Insights from Two Intervention Research Sessions with Teachers and Parents of an Elementary School. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 47-58.
- Deslandes, R., Barma, S., et Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents: Two case studies. *International Journal about Parents in Education*, 9(1), 131-144.
- Deslandes, R., Bastien, A., Lemieux, A., et Fournier, H. (2006a). *Programme*

de partenariat. École-Famille-Communauté (Rapport de recherche synthèse présenté au MELS).

- Deslandes, R. et Bertrand (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève : une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits. CQRS-MEQ action concertée. www.ulaval.ca/cpires/ Bulletin et autres publications Rapports de recherche. <https://docplayer.fr/42742500-La-creation-d-une-veritable-communaute-educative-autour-de-l-eleve-une-intervention-coherente-et-des-services-mieux-harmonises-rapport-de-recherche.html>
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- Deslandes, R., et Bertrand, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level: Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes, R., Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1998). Family variables as predictors of school achievement: Gender differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23(4), 390-404.
- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2000). Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école. *Bulletin de Psychologie Scolaire et d'Orientation*, 2, 53-72.
- Deslandes, R., et Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental school involvement. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- 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 (INRP)*, 151, 61-74.
- Deslandes, R., Fournier, H., et Morin, L. (2006b). Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada. *The Journal of Educational Thought*, 42(1), 27-51.
- Deslandes, R., Fournier, H., et Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school. Dans R.-A. Martinez Gonzalez, M. del Henar Pérez Herrero et B. Rodriguez Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships, merging into social development* (pp. 213-232). Oviedo, Espagne : Grupo SM.
- Deslandes, R., et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant* (Rapport de recherche remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement).
- Deslandes, R., et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie*, XXXII(1), 172-200.

- Deslandes, R., Jacques, M., Doré-Côté, A., et Bélanger, S. (2004). Les nouvelles familles et l'école. Dans M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (Eds.), *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale* (pp. 311-327). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., Leclerc, D., et Doré-Côté, A. (2001). *Longitudinal studies of special education and regular students: Autonomy, parental involvement practices and degree of reciprocity in parent-adolescent interactions*. AERA Annual Meeting, Seattle, WA Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453957.pdf>
- Deslandes, R., et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Dans Actes de colloque de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale>
- Deslandes, R., et Potvin, P. (1998) Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale. Recherches et Interventions*, 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999a). Family characteristics predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32(4), 208-217.
- Deslandes, R, et Rivard, M.-C. (2011a). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire. *Éducation et Francophonie*, XXXIX(1), 133-156.
- Deslandes, R., et Rivard, M.-C. (2011b). Mise à l'essai d'un outil à l'intention des parents pour vulgariser et clarifier le processus d'évaluation des apprentissages des élèves en milieu défavorisé. *Revue N'Autre école*, 30, 36-37.
- Deslandes, R., et Rivard, M.-C. (2013). A pilot study aiming to promote parents' understanding of learning assessment at the elementary level. *The School Community Journal*, 23(2), 9-31.
- Deslandes, R., Rivard, M.-C., Joyal, F., Trudeau, F., et Laurencelle, L. (2009). Family-school collaboration in the context of learning assessment practices and communication. San Diego, AERA Annual Meeting, San Diego, CA. Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505218.pdf>
- Deslandes, R., et Rousseau, N. (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework. *International Journal about Parents in Education*, 1, 108-116.

- Deslandes, R., et Rousseau, M. (2008). Long-term students' management strategies and parental involvement in homework at the elementary level. *International Journal about Parents in Education*, 2(1), 13-24.
- Deslandes, R., Rousseau, N., et Fournier, H. (2007). La confiance entre enseignants, parents et élèves fréquentant les CFER. *Éducation et Francophonie*, XXXV(1), 216-232.
- Deslandes, R., Rousseau, N., Rousseau, M., Descôteaux, G., et Hardy, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'école. *Revue canadienne de l'Éducation*, 31(4), 836-860.
- Deslandes, R., Rousseau, N., et Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Revue de la pensée éducative*, 36(1), 27-52.
- Deslandes, R., et Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), 231-245.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999b). Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*, 65, 496-506.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., et Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- Dornsbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., et Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J., et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La Recherche en Éducation*, 9, 4-18. Repéré à <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/view/128/85>
- Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T., Trivette, C. M., et Hamby, D. (1992). Characteristics of parent-professional partnerships. Dans S. L. Christenson et J. C. Conoley (Eds.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (pp.157-174). Bethesda, MD : The National Association of School Psychologists.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finlande : Orienta-Konsultit. Repéré à <https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>
- Engeström, Y (2001). Expansive learning at work: toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y (2010). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.

- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2ème éd.). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Dans K. Hurrelman, F. Kaufman et F. Loel (Eds.), *Social intervention: potential and constraints* (pp. 121-136). New-York, NY : Walter de Gruyter.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community Partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- Epstein, J. L. (2019). School, family and community partnerships. Caring for the children we share. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. J. Rodriguez, et F. C. Van Voorhis (Eds.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (4^e éd. pp. 11-32). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Epstein, J. L., et Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal* 91(3), 289-303.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Jansorn, J., ... Greenfield, D. (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Jansorn, J., ... Williams, K. J. (2019). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., et Van Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action* (2^e éd.) . Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L., et Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308-318.
- Epstein, J. L., et Sheldon, S. B. (2016). Necessary but not sufficient: the role of policy for advancing programs of school, family, and community partnerships. *Russel Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 202-219.
- Epstein, J. L., et Sheldon, S. B. (2019). Evaluate partnership programs: Critical considerations. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. J. Rodriguez, et F. C. Van Voorhis (Eds.), *School, family, and community partnerships. Your Handbook for Action* (4^eème éd., pp.325-341). 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.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., et Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., et Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grant, K. B., et Ray, J. A. (2013). *Home, school, and community collaboration. Culturally responsive family engagement*. Los Angeles, CA : SAGE.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education : An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology* 99, 532-544.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. Dans D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York, NY : Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. Dans P. Karoly and J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns* (pp. 1-54). Lexington, MA : D. C. Heath.
- Grolnick, W. S., et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivation model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Haapasaari, A., Engeström, Y., et Kerosuo, H. (2014). The emergence of learners' transformative agency in a Change Laboratory intervention. *Journal of Education and Work*, 29(2), 232-262. doi: 10.1080/13639080.2014.900168
- Harris, A., et Chrispeels, J. H. (2006). *Improving schools and educational systems: International Perspectives*. Londres, Royaume-Uni et New-York, NY : Routledge.
- Harvard Family Research Project (2007a). *Family involvement in elementary school children's education*. Extrait du site le 15 juin 2009 .__<http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-elementary-school-children-s-education>
- Harvard Family Research Project (2007b). *Family involvement in middle and high school students' education*. Extrait du site le 15 juin 2009 : <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-middle-and-high-school-students-education>
- Henderson, A. T., Mapp, K. L., Johnson, V. R., et Davies, D. (2007). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnerships*. New York, NY : The New Press.

- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74-83.
- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behaviour, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491-1509.
- Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans Christenson, S. L. et Reschly, A. L. (Eds): *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 30-60). New York, NY : Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jaeggi, J. M., Osiek, F., et Favre, B. (2003). *Famille, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire* (Rapport de recherche). Suisse, Genève : Service de la recherche en éducation.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parent involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40 (3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *The School Community Journal*, 21(1), 9-18.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Jordan, C., Orozco, E., et Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, TX : National Center for Family and Community Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory. Repéré à <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161-176.

- Larivée, S. J. (2011a). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (Dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (p. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. J. (2011b). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(20), 5-17.
- Larivée, S. J., et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France-Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40.
- Larivée, S. J., Bédard, J., Couturier, Y., Kalubi, J.-C., et Larose, F. (2017). Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention. Repéré à https://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communaute.pdf/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C., et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Leithwood, K. (2009). Four key policy questions about parent engagement recommendations from the evidence. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (pp. 8-20). New York, NY et Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Letscher, S. (2012). Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail (Thèse de doctorat), Université du Québec à Montréal.
- Letscher, S., Deslandes, R., et Parent, G. (2009). Analyse des retombées du programme de formation portant sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) à la suite d'activités de stage pour des futurs enseignants en adaptation scolaire au Québec, Canada. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 46(1), 21-42.
- Letscher, S., Deslandes, R., et Parent, G. (2015). Engagement de pères et de mères entendants pour la participation sociale de leur enfant sourd : éducation, travail et choix de carrière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 72 (4), 223-238.
- Maulini, O. (1997). *Insaisissable clarification. Enjeux et dilemmes des relations familles-école*. Villars, Suisse : Association des directeurs d'établissements scolaire officiels vaudois (ADESOV). Repéré à <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:41232>
- McAndrew, M., Milot, M., et Triki-Yamani, A. (2010). *L'école et la diversité. Perspectives comparées. Politiques. Programmes, Pratiques*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

- Ministère de l'Éducation (MEQ), 2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morris, V., Taylor, S., Knight, J., et Wasson, R. (1996). *Action in teacher education*, XVIII(1), 10-22.
- Okagaki, L., et Bingham, G. E. (2010). Diversity in families: parental socialization and children's development and learning. Dans S. L. Christenson and A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnership* (pp. 80-100). Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S. et Walberg, H. J. (2005). School-family partnerships: Enhancing the academic, social, and emotional learning of children. Dans E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding et H. J. Walberg (Eds), *School-family partnerships for children's success* (pp. 1-20). New York, NY : Teachers College.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- Rivard, M.-C., et Deslandes, R. (2014). The healthy school approach: Different perspectives of students and educators. *Journal of Education and Learning* 3(2), 135-144.
- Rivard, M.-C., et Deslandes, R. (2013). Engagement of educators and parents in students' health education in a low socioeconomic school in Quebec: A case study. *Health Education Journal*, 72(5). doi: 10.1177/0017896912450903
- Sanders, M. G., et Harvey, A. (2002). Beyond the school walls: A case study of principal leadership for school-community collaboration. *Teachers College Record*, 104(7), 1345-1368.
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., et Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *Urban Review*, 35, 149-165.
- Sheldon, S. B. (2007). Improving student attendance with school, family, and community partnerships. *Journal of Educational Research*, 100, 267-275.
- Sheldon, S. B. (2009). Using evaluation to prove and improve the quality of partnership programmes in schools. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives in contexts, communities and evaluated innovative practices: Family-school-community partnerships* (pp. 126-142). New York, NY : Routledge.
- Sheldon, S. B. (2019). Improving student outcomes with school, family, and community partnerships. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. J. Rodriguez, et F. C. Van Voorhis (Eds.), *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (4ème éd., pp. 43-62). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Sheldon, S.B., et Epstein, J. L. (2002). Improving student behavior and discipline with family and community involvement. *Education in Urban Society*, 35(1), 4-26.
- Sheldon, S. B., et Epstein, J. L. (2004). Getting students to school: using family and community involvement to reduce chronic absenteeism. *School Community Journal* 4(2), 39-56.
- Sheldon, S. B., et Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and math achievement. *Journal of Educational Research*, 98, 196-206.
- Sheldon, S. B., et Van Voohis, V. L. (2004). Partnership programmes in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 125-148.
- Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.
- Smit, F., et Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts: building partnership models and constructing parent typologies. Dans R. Deslandes (Ed.) *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices. F-S-C-P* (pp. 64-83). New York, NY and Londres, Royaume-Uni : Routledge.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., et Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- 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*, 23, 81-102.
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Giroux, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38(2), 1-28.
- Van Voorhis, F. L., et Sheldon, S. B. (2004). Principals' roles in the development of U.S. programs of school, family, and community partnerships. *International Journal of Education Research*, 41(1), 55-70.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec* (Rapport de recherche présenté au FQRSC).
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., et Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles. *Revue des sciences de l'éducation*, 291-312.
- Virkkunen, J., et Newnham, D. S. (2013). *The Change Laboratory. A tool for collaborative development of work and education*. Rotterdam, Pays-Bas : SensePublishers.
- Walker, J. M.T., Hoover-Dempsey, K., Ice, C., et Whitaker, M. C. (2009). Parental involvement supports better student learning. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on*

student outcomes and homework. Family-school-community partnerships (pp. 25-38).
Londres, Royaume-Uni et New York, NY : Routledge.

Westmoreland, H., Lopez, M. E., et Rosenberg, H. (2009). *How to develop a logic model for districtwide family engagement strategies*. Cambridge, MA : Harvard Family Research Project.