
Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires

Rollande Deslandes

est chercheure au CRIRES et directrice des études de cycles supérieurs du
Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Contexte

Un très grand nombre de travaux sur les plans national et international ont porté sur la collaboration école-famille. Quel que soit le continent, le pays ou la langue parlée, praticiens et chercheurs ont des préoccupations communes et des défis à relever similaires. La question centrale demeure la même : Comment favoriser de meilleures relations entre l'école et les familles dans le but d'optimiser le développement scolaire, social et émotionnel de l'enfant et de l'adolescent ?

Les résultats de la recherche sur les effets de la collaboration école-famille sont éloquentes. Des relations positives entre les parents et les éducateurs contribuent, entre autres, à un meilleur ajustement socioscolaire de l'enfant à l'école, à une meilleure estime de soi de l'élève et à une plus grande participation parentale. Elles contribuent aussi à soutenir les parents dans leur rôle parental et à développer leur sentiment de compétence parentale dans l'aide à apporter à leur enfant. De leur côté, les enseignantes et les enseignants en viennent à développer une attitude plus positive à l'égard des parents comme éducateurs (Deslandes, 2001, 2005a ; Deslandes, sous presse).

Si les bénéfices sont autant évidents, comment se fait-il que le développement d'une meilleure collaboration entre l'école et les

familles apparaisse si compliqué ? Notre analyse sera basée en grande partie sur nos propres travaux réalisés depuis 1993 qui s'inspirent, à leur tour, d'études surtout américaines et européennes. Cette complexité s'explique en partie par le caractère multidimensionnel et la nature même de la collaboration école-famille. D'autres explications sont avancées en lien avec quelques savoir-faire et quelques savoir-être autant de la part des parents que des enseignants et de l'ensemble de l'école.

Caractère multidimensionnel de la collaboration école-famille

Il existe bien des façons de collaborer et de participer au suivi scolaire de son enfant et de son adolescent. Au Québec, Deslandes (1996) a déterminé, à partir de la perception des adolescents, cinq dimensions à la participation parentale au suivi scolaire : 1) le soutien affectif, qui s'exprime par des encouragements, des compliments, l'aide aux devoirs, des discussions sur les choix à faire, la présence à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés, par exemple ; 2) la communication avec les enseignants, qui se traduit par des appels téléphoniques ou des rencontres ; 3) les interactions parents-enfants ou parents-adolescents axées sur le quotidien scolaire, qui se produisent par des questions sur l'école, les travaux et les résultats scolaires ; 4) la communication parent-école, qui se manifeste par la présence à des réunions de parents ou la participation à des comités décisionnels ; 5) la communication parents-enfants ou parents-adolescents, qui s'établit par des discussions sur l'actualité ou les projets d'avenir.

D'autres travaux ont montré que les parents exercent également une influence sur la socialisation à la réussite scolaire par leur style parental. Le style parental est défini en fonction de l'engagement du parent, (c'est-à-dire sensibilité et chaleur), de son encouragement à l'autonomie et de sa supervision des allées et venues du jeune (Deslandes, Bertrand, Royer et Turcotte, 1995).

Par ailleurs, les parents ne voient que deux modes de participation parentale au suivi scolaire : participation à la maison (par exemple, supervision, suivi dans les travaux scolaires) et participation à l'école (par exemple, bénévolat, réunion) (Deslandes, 2003 a, b). Il faut donc faire preuve de prudence lorsque l'on discute de participation parentale : De quoi parle-t-on exactement ? Il importe alors de préciser les paramètres à l'étude afin d'éviter les fourre-tout et d'aller dans tous les sens. Par exemple, il nous est arrivé à quelques reprises comme enseignante, de conclure au non-intérêt des parents parce qu'ils ne se présentaient pas lors de la remise des bulletins. À la suite de nos travaux, nous avons compris qu'il y a bien des façons pour le parent de s'impliquer. De plus, les enseignants ne connaissent pas nécessairement les attitudes et les gestes que les parents adoptent à la maison afin de favoriser la réussite de leur jeune (Deslandes et Morin, 2002).

Règle générale, lorsque les parents expriment leur affection, encouragent à l'autonomie, supervisent les allées et venues (style parental démocratique) et manifestent du soutien affectif (participation parentale au suivi scolaire), les résultats et les aspirations scolaires des adolescents (tous sexes confondus) sont meilleurs, le degré d'autonomie est plus élevé et le temps consacré aux devoirs est plus important. Plus les parents supervisent l'adolescent, moins ce dernier présente des problèmes comportementaux à l'école (Deslandes, 2005a).

Les deux modes de participation parentale, c'est-à-dire participation à la maison et à l'école, sont importants et représentent des facteurs de protection ou de résilience. Quand les parents se rendent à l'école, ils apprennent de quelle manière ils peuvent engager leur enfant dans des activités d'apprentissage et comment ils peuvent obtenir de l'aide si leur enfant connaît des difficultés. Ils sont alors plus susceptibles de développer une relation constructive avec les enseignants. En communiquant avec l'enseignant, ils sont plus au courant des difficultés et des progrès de leur enfant. Précisons qu'une participation active (par exemple, échanger de l'information, faire du

bénévolat) apparaît plus efficace qu'une participation passive (par exemple, recevoir de l'information). À la maison, les parents guident, discutent, aident, encouragent, enseignent l'importance de l'école et soutiennent les jeunes dans le développement d'attitudes positives et de comportements non à risque. Lorsque l'objectif est l'amélioration des résultats scolaires, des chercheurs signalent qu'il faut alors miser davantage sur la participation des parents à la maison (Deslandes, 2004a). En clair, certaines façons de participer sont directement associées à une meilleure réussite éducative alors que d'autres le sont indirectement. Parler de la participation parentale sans préciser de quel mode il est question ne peut que susciter de la confusion et nous amener à tourner en rond.

La diversité des enfants et de leur famille correspond à l'un des plus importants défis contemporains que doivent relever les éducateurs du milieu de l'éducation. Les parents immigrants et provenant de milieux défavorisés et certaines nouvelles familles rencontrent un plus grand nombre d'obstacles à la collaboration école-famille, en l'occurrence, des horaires de travail non flexibles, un manque de ressources, des problèmes de transport et de stress reliés à la vie dans des quartiers défavorisés, auxquels s'ajoutent parfois des barrières associées à la langue et à la culture.

Défis sociaux et scolaires

Les principales contraintes à la collaboration école-famille ont été maintes fois présentées et discutées (entre autres, Deslandes, 1996, 2001, 2004a ; Deslandes et Bertrand, 2001, 2003). Plusieurs caractéristiques individuelles (sexe, âge, cheminement scolaire), familiales (scolarité et structure familiale) et scolaires (appui et formation des enseignants) ont un impact sur le niveau de collaboration école-famille. À titre d'exemples, les parents d'élèves de l'adaptation scolaire, comparés aux parents d'élèves inscrits au secteur régulier, tendent à apporter moins de soutien affectif, à communiquer plus avec l'école et à avoir plus de rencontres avec les enseignants. En général, les mères

participent plus au suivi scolaire que les pères. Elles expriment davantage leur affection alors que les pères, et plus particulièrement ceux de familles non traditionnelles, encouragent plus l'autonomie psychologique. Lorsque ces derniers s'investissent, ils le font davantage auprès de leur fils que de leur fille. Par contre, les mères offrent du soutien affectif autant aux garçons qu'aux filles. Certains travaux montrent que les familles traditionnelles (avec la présence des deux parents biologiques) et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles non traditionnelles et peu scolarisées. Il n'y a cependant pas de consensus à cet égard dans la littérature. D'autres données apportent des nuances. Ainsi, dans l'étude de Deslandes et Bertrand (2004), une structure familiale de type non traditionnel était négativement associée au niveau de participation de parents d'élèves du primaire à la maison. Pour ce qui est de la participation parentale à l'école, la structure familiale n'était pas significative alors que la scolarité des parents l'était, mais à un degré bien moindre. Dans l'ensemble, nos études ont montré que ce qui importe le plus, *ce n'est pas ce que sont les familles, mais plutôt ce qu'elles font* (Deslandes, 2005a).

Les élèves, et tout particulièrement ceux du secondaire, jouent un rôle crucial dans la collaboration entre l'école et la famille. Ceux-ci se disent prêts à favoriser certaines activités comme demander à un parent de leur donner des idées pour un projet, mais ils se montrent rébarbatifs à l'idée d'inviter leurs parents à les accompagner lors d'une sortie à l'extérieur. Dans l'ensemble, les filles et les adolescents plus autonomes sont plus favorables à la collaboration entre l'école et la famille (Deslandes et Cloutier, 2002). Du côté scolaire, les enseignants qui ont reçu une formation sur la collaboration entre l'école, la famille et la communauté et qui bénéficient de l'appui de leur direction sont plus enclins à utiliser des stratégies qui vont dans ce sens. (Deslandes, 2001, 2004b ; 2005, sous presse ; Deslandes, Fournier et Morin, soumis).

La diversité des enfants et de leur famille correspond à l'un des plus importants défis contemporains que doivent relever les éducateurs du milieu de l'éducation. Les parents immigrants et provenant de milieux défavorisés et certaines *nouvelles familles* rencontrent un

plus grand nombre d'obstacles à la collaboration école-famille, en l'occurrence, des horaires de travail non flexibles, un manque de ressources, des problèmes de transport et de stress reliés à la vie dans des quartiers défavorisés, auxquels s'ajoutent parfois des barrières associées à la langue et à la culture. Les parents de familles défavorisées sont plus nombreux à détenir une faible scolarité et à avoir eu des expériences scolaires négatives. Généralement, les écoles dans les communautés défavorisées encouragent plus la participation des parents que celles rattachées à des communautés ayant un niveau socio-économique élevé (Deslandes, sous presse ; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004). Est-ce parce que ces écoles ne croient pas à la volonté des parents de s'engager ou bien est-ce qu'elles ont tout simplement abdiqué devant la tâche de rejoindre certaines familles *dites difficiles à atteindre* ?

Des ressources reliées à la motivation des parents de s'impliquer doivent également être considérées à titre de facteurs influençant la collaboration école-famille. Les résultats de notre étude menée auprès de 1227 parents d'élèves du primaire indiquent que *quels que soient la scolarité du parent, la taille de la famille, le sexe de l'enfant et son niveau scolaire et que le parent travaille ou non à l'extérieur*, plus les parents ont l'impression d'avoir un impact sur le rendement scolaire de l'enfant et de posséder les ressources requises (sentiment de compétence parentale), plus ils s'impliquent à la maison. Par ailleurs, ils s'impliquent à l'école s'ils sentent que leur participation est bienvenue (accueil et invitations de la part de l'école) et s'ils comprennent que leur engagement fait partie de leurs responsabilités parentales (compréhension du rôle parental) (Deslandes et Bertrand, 2004).

Au secondaire (échantillon composé de 770 parents de la 1^{re} à la 3^e secondaire), tel qu'il est mentionné précédemment, les invitations des adolescents semblent jouer un rôle prépondérant dans la décision des parents de participer au suivi scolaire à la maison (Deslandes, 2004 ; Deslandes et Cloutier, 2002 ; Deslandes et Bertrand, 2005). Les valeurs prônées par chacun (Deslandes, Lebel, Rivard et Ouellet, en préparation) et les attentes des uns à l'égard des autres (Deslandes et Morin, 2002) entrent inévitablement en ligne de compte. À titre d'illustration, selon le pays d'origine, les parents immigrants ont

des perceptions différentes de leur rôle parental et de la nature de la collaboration école-famille attendue. (Deslandes et Bertrand, 2004). Dans le cadre d'une étude de besoins en matière d'activités de collaboration école-famille-communauté, les parents de deux écoles primaires et deux écoles secondaires ont en grande majorité manifesté leur désir d'être plus informés lorsque leur jeune s'améliore et/ou fait quelque chose de bien (Deslandes et coll., 2005, 2006). Pour les enseignantes et les enseignants, des facteurs du même ordre interviennent également. Les enseignantes et les enseignants sont favorables à la collaboration école-famille s'ils estiment que cette collaboration fait partie de leur rôle, s'ils se sentent à l'aise à la promouvoir et s'ils perçoivent des demandes et du soutien du milieu pour agir dans ce sens (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Paratte, 2005 ; Pelco et Ries, 1999).

À la lumière de ces multiples contraintes ou défis à relever, que peut faire l'école pour favoriser les relations école-famille ? Nous allons examiner le rôle de l'école et des enseignants à l'échelle de la classe et sur le plan institutionnel.

À l'échelle de la classe

Que peut faire l'enseignant ? Dans un premier temps, nous jetterons un regard sur ce que l'enseignant peut faire au sein de sa classe en nous inspirant encore une fois des résultats obtenus dans le cadre de nos recherches. Les données d'une étude réalisée à la maternelle (Deslandes et Jacques, 2003) suggèrent que certaines stratégies mises en place par l'enseignant contribuent à promouvoir une plus grande collaboration école-famille tels les comptes rendus sur les progrès et les difficultés de l'enfant, les occasions de rencontres et d'échanges avec l'enseignant, qu'elles soient brèves, formelles ou informelles, la connaissance du parent des pratiques éducatives de l'enseignant (sa façon de motiver l'enfant, de régler les conflits entre les enfants, etc.) et le développement d'une relation étroite avec l'enseignant, c'est-à-dire, le partage de ce que l'enfant vit à l'école et l'expression de ses sentiments et ses préoccupations. Or, selon deux autres études menées auprès de parents et d'enseignants du primaire et d'adaptation scolaire

(Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005 ; Deslandes, Rousseau et Fournier, soumis), plus les parents disent avoir une relation satisfaisante avec l'enseignant de leur enfant ou de leur adolescent, plus la cote de confiance à l'égard de l'enseignant est élevée. La confiance mutuelle entre les parents et les enseignants apparaît comme une composante vitale à des relations collaboratives (Adams et Christenson, 1998, 2000 ; Deslandes, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001). La confiance dans les relations école-famille est définie comme l'attente qu'une autre personne agisse de façon à soutenir la relation ou les buts de la relation, voire l'atteinte de résultats positifs pour les élèves. Des relations école-famille empreintes de confiance sont basées sur la conviction que les enseignants désirent travailler avec les familles et que les parents sont des partenaires égaux et vitaux dans le processus de scolarisation.

La confiance mutuelle entre les parents et les enseignants apparaît comme une composante vitale à des relations collaboratives.

Hormis la communication entre parents et enseignants qui dépasse le stade de la transmission de l'information pour englober les échanges sur les pratiques éducatives, les attentes et les préoccupations de chacun (parents et enseignants), comment peut-on développer la confiance? Les parents sont catégoriques : une plus grande confiance à l'égard des enseignants passe nécessairement par la relation que l'enseignant établit avec l'enfant ou l'adolescent. Autrement dit, les parents font davantage confiance à un enseignant qui respecte leur enfant, s'intéresse à lui, crée un lien significatif, favorise le goût d'apprendre, le supervise et l'encourage. En clair, favoriser l'engagement de l'enseignant auprès de l'enfant ou de l'adolescent en termes d'attitudes et de création de liens apparaît un moyen essentiel pour améliorer la confiance dans les relations école-famille.

Que peut faire le parent ? De son côté, le parent se doit d'être réceptif aux invitations de participation de la part de l'enseignant. Il semble que plus le parent comprend que la participation au suivi

scolaire fait partie de ses responsabilités parentales, plus il est sensible aux invitations à participer de la part des enseignants. Par exemple, un parent qui trouve utile de parler, d'avoir un entretien avec les enseignants de son enfant ou de son adolescent, d'être connu des enseignants et de se tenir au courant de ce qui se passe à l'école, a tendance à répondre aux invitations des enseignants comme celles d'aider et d'encourager l'enfant et l'adolescent à lire, à étudier ou à faire ses devoirs. À l'inverse, on peut comprendre que le parent pour qui il n'est pas nécessaire de tenir les enseignants au courant de ce qui se passe avec son enfant et son adolescent, pour qui les entretiens avec les enseignants ne sont pas utiles et qui considère que se tenir au courant de ce qui se passe à l'école ne fait pas partie de ses responsabilités parentales soit moins réceptif aux invitations et aux demandes des enseignants (Deslandes, 2004c).

En ce qui concerne les enseignants, ils réclament de la part des parents la collaboration, la communication et le respect. Ils endossent aussi l'importance de la participation parentale au suivi scolaire et de pratiques éducatives qui favorisent la réussite scolaire. Voici quelques commentaires des enseignants du primaire recueillis lors de l'étude portant sur la confiance (Deslandes et coll., 2005). Les parents doivent « ... collaborer ; faire comprendre à l'enfant que nous travaillons ensemble dans son intérêt ». D'autres soulignent qu'il faut que le parent téléphone et un autre, qu'il « s'informe des progrès, de l'évolution des apprentissages de son enfant ». D'autres mentionnent l'importance de ce que le parent fait ou dit à son enfant : aide, apprentissage de l'autonomie, billet d'absence, disponibilité, encadrement, encouragement, intérêt, respect, rigueur, supervision et valeurs : « ... qu'il démontre de l'intérêt face à l'éducation de son enfant » ; « ... qu'il aide son enfant dans son cheminement scolaire » (encouragements, aide aux devoirs). Enfin, des enseignants demandent que le parent soit à l'écoute, honnête et objectif, c'est-à-dire, « ... de voir son enfant tel qu'il est ; ne pas nier si l'enfant éprouve des difficultés ». Un enseignant souhaite que le parent comprenne en disant : « ... qu'il doit comprendre que je désire le meilleur pour sa fille ». Un autre enseignant croit que le parent qui donne une bonne éducation de base (bonnes valeurs) mérite sa confiance. En bref, les enseignants du primaire soulignent l'importance de la communication et des pratiques

éducatives des parents. Les propos des enseignants œuvrant dans les CFER¹ sont similaires. Ils s'expriment de la façon suivante : « ... qu'ils nous appuient à 100 % dans toutes nos actions » ; « ... communiquer avec moi » ; « ... venir aux rencontres de parents et y participer » et s'impliquer auprès de leur adolescent : « encourager son adolescent à fréquenter l'école » et « être présent et disponible pour son adolescent » (Deslandes et coll., sous presse).

Sur le plan institutionnel

Qu'est-ce qui peut être fait au niveau de l'école ? Les programmes globaux de collaboration école-famille-communauté figurent parmi les stratégies les plus efficaces que l'école peut mettre en place pour contribuer à développer de meilleures relations école-famille (Dauber et Epstein, 1993 ; Epstein, 2001 ; Epstein et coll., 2002).

À la suite de nombreux travaux de recherche avec des éducateurs, des administrateurs, des parents et des élèves, Epstein, une ex-enseignante, a développé une typologie de six catégories d'activités faisant partie d'un programme holistique de collaboration école-famille-communauté : 1) les devoirs de base des parents envers leurs enfants qui aident les familles à établir des conditions familiales propices à l'apprentissage (type 1) ; 2) les devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille qui ont trait aux renseignements donnés sur les programmes scolaires et les progrès de leur enfant (type 2) ; 3) la participation des parents à l'école qui se manifeste par l'organisation du bénévolat ou par un horaire flexible de façon à favoriser la présence des parents lors d'événements spéciaux (type 3) ; 4) la participation des parents dans les apprentissages à la maison qui comprend de l'information sur l'aide à apporter dans le travail scolaire, les discussions reliées au vécu scolaire, les encouragements et les compliments, etc. (type 4) ; 5) la participation des parents dans les prises de décision dans les instances éducatives (école, commission scolaire, etc.) qui a trait,

¹ Les CFER, au nombre de 19 au Québec, sont des centres de formation en entreprise et récupération qui offrent une formule éducative alternative pour les élèves ayant des difficultés scolaires importantes et qui désirent obtenir un diplôme de qualification. La conception du premier CFER est le fruit du travail d'une équipe d'enseignants œuvrant au secteur professionnel court et dirigée par Normand Maurice.

entre autres, à l'implication dans le conseil d'établissement (type 5) ; 6) la collaboration avec la communauté qui inclut l'identification et l'intégration de ressources et de services provenant de la communauté afin de soutenir l'école dans sa mission éducative (type 6). Les six catégories d'activités ont comme objectif d'aider les familles et l'école à remplir leurs responsabilités relatives à la réussite et au développement des jeunes. Chacune de ces catégories comprend différentes pratiques ayant un effet sur les comportements des élèves, des parents et des enseignants ainsi que sur le climat de l'école. Chacun de ces résultats a fait l'objet d'au moins une étude (Epstein, 2001). Les catégories de participation parentale contribuent à former une véritable communauté de personnes qui apprennent à l'intérieur d'une communauté éducative élargie (Deslandes, 2001). Cette typologie offre aux écoles une structure d'intervention qui permet de déterminer et de nommer ce qui se fait déjà. En donnant une vue d'ensemble, elle facilite ainsi l'orientation des interventions à venir en matière de collaboration école-famille-communauté.

Les programmes globaux de collaboration école-famille-communauté figurent parmi les stratégies les plus efficaces que l'école peut mettre en place pour contribuer à développer de meilleures relations école-famille.

Nous avons utilisé cette typologie dans le cadre d'une recherche-action portant sur le partenariat école-famille-communauté et réalisée avec deux écoles primaires et deux écoles secondaires de 2001 à 2004 (suivi en 2005). Comme démarche de projet, nous avons suivi une grande partie des étapes de la démarche axée sur une structure d'équipe proposée par Epstein (2001) soit : a) créer un groupe d'action avec un membre qui agit comme agent de liaison ou comme facilitateur ; b) obtenir l'appui officiel de la part de la direction de l'école et un budget autonome ; c) déterminer les points de départ ainsi que les forces et les faiblesses actuelles ; d) concevoir un plan triennal ; e) rédiger un plan annuel détaillé ; et f) évaluer annuellement tant la mise en œuvre du programme que les résultats obtenus et prendre les

mesures correctives s'il y a lieu (Epstein et coll., 2002). En fait, cette démarche a été quelque peu modifiée en cours de route pour ressembler à la structure méthodologique cyclique suivante : 1) point de départ ; 2) étude des besoins ; 3) plan d'action ; 4) actions et moyens ; 5) évaluation ; 6) révision du plan. Une période de réflexion s'est insérée entre chacune des étapes.

Un certain nombre de réalisations ont été soulignées dans chacune des écoles. En voici quelques exemples : élaboration de questionnaires pour connaître les forces et les faiblesses spécifiques de chaque école selon les six catégories d'activités ; inventaire positif des activités de collaboration avec la communauté ; conférence pour les parents ; ateliers visant à développer les compétences parentales ; dépliants distribués aux parents sur les services offerts dans l'école et dans la communauté ; diplômes offerts aux élèves à la suite des « bons coups », calendrier envoyé aux parents sur les événements scolaires à venir ; guide pour les parents (trucs pour les devoirs et les leçons), ateliers en lecture et écriture animés avec les parents, travaux interactifs, utilisation du portfolio comme moyen de communication avec les parents, etc. (Deslandes, soumis ; Deslandes, coll. Bastien et Lemieux, 2005, 2006).

Qu'est-ce que ça a donné ? Force a été de constater qu'il n'y a pas eu de changements majeurs en termes de développement de la collaboration école-famille-communauté. Plus précisément, à la suite de la mise en place de certaines activités par les deux écoles primaires, différentes observations telles la participation active des membres du groupe d'action, la présence de leaders, l'appropriation de la démarche de réalisation, la mise en place de moyens autres que ceux associés à l'information et l'adhésion au processus d'évaluation permettent de croire à un début de changement vers une plus grande collaboration école-famille-communauté. Par contre, au secondaire, confrontés à des obstacles associés à la méfiance, à la crainte de l'ingérence, à la mise en place de moyens centrés uniquement sur l'information et à l'inconfort par rapport à l'évaluation, nous n'avons observé qu'une certaine sensibilisation et prise de conscience des acteurs par rapport à l'importance de la collaboration école-famille-communauté. Les deux écoles primaires ont été invitées à poursuivre

dans la même veine et elles ont été rencontrées à nouveau en juin 2005. Aucune des écoles n'avait poursuivi les rencontres de groupe telles qu'elles s'étaient déroulées pendant les trois premières années du projet. Par contre, elles avaient poursuivi les activités mises en place au cours des années précédentes.

Que recommandons-nous ?

Différents éléments ressortent comme des incontournables dans l'implantation et l'évaluation d'un programme de collaboration école-famille-communauté basé sur le modèle d'Epstein et sa typologie d'activités.

Tout programme de collaboration école-famille-communauté doit s'insérer dans le projet éducatif et faire partie du plan de réussite afin qu'il devienne une priorité de l'école.

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 leur école. Maintenant, nous savons que tout programme de collaboration école-famille-communauté doit s'insérer dans le projet éducatif et faire partie du plan de réussite afin qu'il devienne une priorité de l'école, comme ce fut le cas dans une des écoles primaires participantes. De cette façon, il est plus facile de développer une vision globale des objectifs de l'école, évitant ainsi une multiplication de projets épars. Des canaux de communication efficaces doivent être développés pour permettre une meilleure circulation de l'information entre les différents comités de l'école et entre ces derniers et les familles et la communauté. Par exemple, dans une école secondaire, il y avait au-delà de 32 comités, incluant celui qui travaillait sur l'école, la famille et la communauté et entre lesquels l'information ne réussissait pas à circuler. Un des membres du groupe d'action (peut-être l'agent de liaison) doit siéger au conseil d'établissement

(conseil de l'école) afin d'informer et d'échanger sur ce qui se passe au sein du groupe d'action.

Un autre élément crucial a trait au leadership de la direction de l'établissement scolaire. Un leader manifeste concrètement sa croyance dans l'importance de développer dans ce sens. Ses gestes, ses comportements et ses attitudes dépassent le stade du discours, de la signature d'ententes spécifiques avec différentes instances publiques et de sa présence à des tables régionales. Ses interventions vont au-delà du tapage médiatique, alléguant son adhésion au mouvement vers une plus grande collaboration école-famille-communauté. Une telle direction d'école mandate un agent de liaison au sein du groupe d'action qui est crédible auprès des membres du personnel et des familles et stable sur le plan de l'emploi (autant que possible pas un individu à statut précaire qui œuvre dans plusieurs écoles simultanément). Il nomme un individu (c'est pertinent aussi pour les autres membres du groupe d'action) qui croit vraiment à l'importance des relations entre l'école et les familles et qui a de nombreux contacts avec les membres de la communauté. Ce volet devient alors partie intégrante de la tâche de l'agent de liaison. Finalement, un leader s'assure que l'évaluation des moyens mis en place est réalisée et il en fait l'objet d'une politique écrite. Le conseil d'établissement doit aussi faire preuve de leadership et voir à inclure le développement de la collaboration école-famille-communauté parmi les moyens figurant dans le cadre du plan de réussite de l'école. Il doit également y avoir un leader en matière de collaboration école-famille-communauté au sein de la commission scolaire (sur un territoire X) qui travaille avec une masse critique de 8 à 10 écoles primaires et secondaires, tout au plus. On parle ainsi d'un réseau d'écoles. Cet agent agit alors comme facilitateur, motivateur, formateur et transmetteur d'information. Il voit à l'organisation de rencontres régulières permettant les échanges entre les milieux scolaires impliqués et les chercheurs spécialisés dans ce domaine. Il faut, bien sûr, poursuivre les incitatifs à travailler dans ce sens, encourager les rencontres mensuelles des membres du groupe d'action et respecter le rythme d'évolution de chaque école (Deslandes, coll. Bastien et Lemieux, 2005, 2006).

Quelles leçons avons-nous apprises ?

Il est clair que le modèle de collaboration école-famille-communauté, tel qu'il est proposé par Epstein, c'est-à-dire un modèle basé sur la recherche-action et le travail d'équipe est un modèle fiable et rigoureux qui se doit d'être mis de l'avant. Toutefois, des conditions essentielles doivent être présentes pour en assurer le succès et nous les avons décrites dans nos recommandations. Quant aux modèles d'impact obtenus, ils semblent indiquer que l'on doive avoir des attentes de changements réalistes qui peuvent parfois varier en fonction de l'ordre d'enseignement. Par exemple, on pourrait s'attendre à ce que la mobilisation des équipes-écoles soit plus facile au primaire qu'au secondaire. À la lumière de ce que nous avons observé, il était encore trop tôt pour parler de mobilisation générale en matière de collaboration école-famille-communauté, même si une école primaire a démontré une nette avance par rapport aux autres écoles participantes. Comme nous parlons de changements d'attitudes et de mentalités, peut-être faudrait-il penser en termes de période s'échelonnant de 5 à 10 ans ?

Et si on reconduisait de tels projets dans le contexte actuel ? Certes, le milieu scolaire a évolué depuis 2001, année correspondant au début du projet. Les connaissances sur le rôle de la famille dans la culture du succès se sont énormément développées. Les connaissances en lien avec l'apport de la communauté ont aussi grandement évolué. La thématique de la collaboration école-famille-communauté est beaucoup plus connue. Elle est discutée par les médias ou encore sur des sites Web scientifiques², professionnels ou populaires. On n'aurait donc pas à défricher, à agir comme pionniers, comme ce fut le cas en 2001. Malgré tout, nous croyons que les constats pourraient être semblables dans certains milieux. La même question pourrait resurgir : Comment expliquer cette lenteur dans le développement de la collaboration école-famille-communauté ?

Nos réflexions nous amènent à trouver deux catégories d'explications. La première est reliée à la culture de « projets ». Il s'avère

² Voir le site de l'Observatoire international de la réussite scolaire, <http://www.ulaval.ca/crises/html/observatoire.html>

impérieux de briser le moule de cette culture pour deux raisons principales. Premièrement, par définition du concept même, à savoir qu'un projet commence et se termine. À partir du moment où l'on pense en termes de projet, il n'est nullement étonnant que les écoles et leur équipe ne soient pas volontaires, soit pour s'engager pleinement ou pour poursuivre le développement dans le sens d'une plus grande collaboration école-famille-communauté. « On attend que la mode passe », nous disent certaines personnes. Or, si l'on veut changer des attitudes et des mentalités, il faut absolument penser à des interventions durables. Deuxièmement, un grand nombre d'éducateurs en ont ras le bol de tous les projets et de toutes les réformes qui, selon leurs propos, sont parachutés et imposés. Ils ont atteint une saturation telle que la mobilisation du personnel autour d'un objectif commun est de plus en plus difficile dans certains milieux.

La deuxième catégorie d'explications trouve son appui dans les travaux de Christenson (Christenson, 2003 ; Christenson et Sheridan, 2001). Ces auteures déplorent que trop souvent, des activités soient développées sans porter attention aux variables du processus, variables qui influencent la qualité des liens entre les familles et l'école³. Elles précisent que le partenariat dont il est question est essentiellement une question de relations. Il faut donc développer une culture partenariale. Elles recommandent de mettre l'accent sur un processus de partenariat représenté par quatre « A » — approche, attitudes, atmosphère et actions — qui illustrent des éléments d'un processus adéquat pour développer un partenariat de qualité. L'approche privilégiée (l'importance accordée aux familles et aux éducateurs comme agents de socialisation essentiels), les attitudes que les parents et les éducateurs manifestent à l'égard des uns et des autres et une atmosphère propice à la collaboration sont toutes des conditions préalables à l'élaboration et à la mise en œuvre d'activités de collaboration école-famille-communauté visant à promouvoir les compétences scolaires, sociales, émotionnelles et comportementales des jeunes.

³ Plusieurs de leurs propositions peuvent être appliquées aux relations école-communauté également.

Des attitudes constructives qui mettent de l'avant les relations interpersonnelles ouvrent la porte à des questions telles : 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 enseignants et les 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, voire 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 ; Deslandes, sous presse). D'autres auteurs ont mis en évidence la confiance comme composante vitale dans le partenariat (Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992).

La 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.

Comme nous l'avons constaté, la 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. Comme nous l'avons vu, une cote

de confiance élevée est avant tout associée à la qualité de la relation entre partenaires (Deslandes, 2005b). Il est indéniable que les attitudes jouent un rôle primordial dans le développement de la collaboration école-famille-communauté. Avant de penser à les modifier ou les améliorer, il faut d'abord en prendre conscience (Deslandes, soumis). Tous ces principes s'appliquent autant à la classe qu'à l'école au complet.

Conclusion

Accorder de l'importance à la collaboration école-famille-communauté en matière de réussite scolaire ne signifie pas pour autant diminuer celle du rôle de l'élève et de l'enseignant. Il est évident que la collaboration école-famille-communauté doit dépasser le stade du « projet » et devenir une préoccupation permanente de chaque école primaire et secondaire du Québec. Elle correspond non seulement à des activités mises en place, mais également à des attitudes et à des comportements empreints de respect et de confiance mutuels. Une telle démarche comporte des visées de changements de mentalités, d'attitudes qui ne peuvent s'opérer qu'à long terme. Si l'on est vraiment sérieux dans nos intentions, il faut donc penser en termes de décennie.

La collaboration école-famille-communauté repose sur un ensemble de savoir-être qui, lorsque absent, rend très éphémères les retombées de toute activité bien intentionnée au départ. Le modèle d'Epstein apparaît tout à fait prometteur à condition de respecter les ingrédients essentiels décrits par l'auteure et discutés dans nos recommandations. Toutefois, il ne suffit pas de penser à des activités. Pour qu'elles 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 tous et chacun y CROIENT.

Bibliographie

ADAMS, K. S. et S. L. CHRISTENSON, (1998). « Differences in Parent and Teacher Trust Levels : Implications for Creating Collaborative Family-School Relationships », *Special Services in the Schools*, 4 (1/2), p. 1-22.

- ADAMS, K. S. et S. L. CHRISTENSON, (2000). « Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades », *Journal of School Psychology*, 38 (5), p. 477-497.
- CHRISTENSON, S. L. (2003). « The Family-School Partnership : An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students », *School Psychology Quarterly*, 18 (4), p. 454-482.
- CHRISTENSON, S. L. et S. M. SHERIDAN, (2001). *Schools and Families : Creating Essential Connections for Learning*. New York, NY, The Guilford Press.
- DAUBER, S. L. et J. L. EPSTEIN, (1993). « Parents' Attitudes and Practices of Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools », dans N. Chavkin (Ed.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*, (p. 53-71). Albany, NY : Suny Press.
- 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 : Psychopédagogie.
- DESLANDES, R. (2001). « L'environnement scolaire », dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (sous la dir. de), *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286), Québec, Les Publications du Québec.
- DESLANDES, R. (2003a). « La participation parentale au suivi scolaire : que disent les parents ? », *Revue Éducation Canada*, vol. 43 (1), 8-10.
- DESLANDES, R. (2003b). « Croyances des parents et leur rôle dans la prédiction de la décision de s'impliquer », *Fenêtres sur cours, L'école en débats*, p. 78-79. Numéro spécial sur l'université d'automne du SNUipp (syndicat national unitaire des

instituteurs, professeurs d'école et Pegs Fédération Syndicale Unitaire), France.

DESLANDES, R. (2004a). « Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, (p. 326-346), Presses de l'Université du Québec.

DESLANDES, R. (2004b). « 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*, (p. 151-173), Paris : L'Harmattan.

DESLANDES, R. (2004c). « L'accueil réservé aux familles par le milieu scolaire ». Texte rédigé pour la *Semaine québécoise de la Famille, Propos de familles*, vol. 9, p. 17-19.

DESLANDES, R. (2005a). « 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* (p. 223-236), Presses de l'Université Laval.

DESLANDES, R. (2005b). « Les relations école-famille en vedette », texte publié sur le site Web de la Fédération des comités de parents du Québec.
http://www.fcpq.qc.ca/fr/activites/actes_congres/10.htm

DESLANDES, R. (sous presse). « La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres », dans J. Loisel, L. Lafortune et N. Rousseau, *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*, volet Intervention des Presses de l'Université du Québec.

DESLANDES, R. (soumis). *Designing and Implementing School, Family and Community Partnerships Programs in Quebec, Canada*, texte soumis aux fins de publication.

- DESLANDES, R., avec la collaboration de N. Bastien, A. Lemieux et H. Fournier (2005). *Programme de partenariat école-famille-communauté*. Rapport de recherche, Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 260 pages.
- DESLANDES, R., avec la collaboration de N. Bastien, A. Lemieux et H. Fournier (2006). *Programme de partenariat école-famille-communauté*. Rapport de recherche (version synthèse), Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 90 pages.
- DESLANDES, R. et R. 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/criques/ Bulletin et autres publications Rapports de recherche.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND, (2003). « L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. » *Vie pédagogique*, p. 27-29.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND (2004). « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), p. 411-434.
- DESLANDES, R. et R. BERTRAND, (2005). « Parent Involvement in Schooling at the Secondary Level : Examination of the Motivations », *The Journal of Educational Research*. 98 (3), p. 164-175.
- DESLANDES, R., R. BERTRAND, É. ROYER et D. TURCOTTE, (1995). « Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire », *Revue Mesure et Évaluation en Éducation*, 18 (2), p. 63-80.

- DESLANDES, R. et R. CLOUTIER, (2002). « Adolescents' Perception of Parental School Involvement », *School Psychology International* 23 (2), p. 220-232.
- DESLANDES, R., H. FOURNIER et N. ROUSSEAU, (2005). « Relations of Trust Between Parents and Teachers of Children in Elementary School », dans Raquel-Amaya Martinez-Gonzalez, M^a del Henar Pérez-Herrero and Beatriz Rodriguez-Ruiz, (p. 213-232). *Family-school-community partnerships, merging into social development*, ERNAPE, Oviedo, Spain : Publica : Grupo SM.
- DESLANDES, R., H. FOURNIER et L. MORIN, (soumis). *Evaluation of a School, Family and Community Partnerships Program for Preservice teachers in Québec, Canada*. Texte soumis aux fins de publication.
- DESLANDES, R. et M. JACQUES, (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport de l'étude remis à la Fédération des syndicats de l'enseignement, 216 pages.
- DESLANDES, R., M. JACQUES, A. DORÉ-CÔTÉ et S. BÉLANGER, (2004). « Les nouvelles familles et l'école », dans M. C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau et R. Cloutier (p. 311-327). *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale*, Québec, PUL.
- DESLANDES, R., C. LEBEL, M.-C. RIVARD et S. OUELLET, (en préparation). *Relationships Between Parent, Adolescent, Teacher and Community Member Values*.
- DESLANDES, R. et L. MORIN (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Texte publié sur le site Web de la 6^e Communication à la 6^e Biennale, Paris, Cedex, 3-7 juillet, Rubrique recherche n°. 165, <http://www.inrp.fr/biennale>.

- DUNST, C. J., C. JOHANSON, T. ROUNDS, C. M. TRIVETTE et D. HAMBY, (1992). « Characteristics of Parent-professional partnerships », dans S. L. Christenson and J. C. Conoley (Eds.), *Home-School Collaboration: Enhancing Children's Academic and Social Competence* (p. 111-124). Maryland : The National Association of School Psychologists.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family, and Community Partnerships : Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO : Westview Press.
- EPSTEIN, J. L., M. G. SANDERS, B. S. SIMON, K. C. SALINAS, N. R. JANSORN et F. L. VAN VOORHIS, (2002). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, California : Corwin Press, Inc.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et H. M. SANDLER (1997). « Why Do Parents Become Involved in their Children's Education ? » *Review of Educational Research*, 67 (1), p. 3-42.
- PARATTE, L. (2005) *La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe*, mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski.
- PELCO, L. E. et R. R. RIES (1999). « Teachers' Attitudes and Behaviors Towards Family-School Partnerships. What School Psychologists Need to Know », *School Psychology International* 20 (3), p. 265-277.