

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

Rollande Deslandes

Volume 20, numéro 3, décembre 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086602ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086602ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Réseau International sur le Processus de Production du Handicap

ISSN

1499-5549 (imprimé)

2562-6574 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deslandes, R. (2012). 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. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77-92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>

Résumé de l'article

La collaboration entre l'école et la famille est de plus en plus privilégiée comme moyen pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Celle-ci repose, entre autres, sur un partage des responsabilités entre les parents et les enseignants. Les objectifs de cet article consistent à : (1) proposer un modèle intégrateur des divers facteurs et processus de la collaboration école-famille; (2) cerner des conditions facilitantes et des conditions contraignantes qui contribuent ou nuisent au développement de relations école-famille collaboratives; et (3) inventorier des éléments d'un cadre éthique visant à guider parents et enseignants par rapport à la compréhension et l'exercice de leur rôle respectif. Cet article fait référence à la fois aux recensions des écrits, rapports et résultats des études que nous avons effectuées ainsi qu'aux études menées par des chefs de file internationaux au cours des quinze dernières années. Puis, en s'inspirant du modèle anthropologique de Développement humain et Processus de production du handicap (Fougeyrollas, Bergeron, Cloutier, Côté, et St-Michel, 1998), nous illustrons la dynamique des interactions entre, d'une part, les facteurs associés aux jeunes, aux parents et aux familles et, à l'école et aux enseignants et d'autre part, les processus familiaux et scolaires dans le développement de relations école-famille collaboratives. L'importance de la compréhension des parents et spécialement des enseignants de leur rôle respectif est mise de l'avant. Finalement, à l'aide de cadres éthiques, nous posons quelques jalons visant à cerner les compétences interpellées ainsi que les valeurs et principes qui les sous-tendent. Les défis que doivent relever les enseignants sont nombreux et l'agir professionnel éthique est un impératif dans le domaine de l'éducation.

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

ROLLANDE DESLANDES¹

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Article original hors thème • Open Topic Original Article

Résumé

La collaboration entre l'école et la famille est de plus en plus privilégiée comme moyen pour favoriser la réussite et la persévérance scolaires. Celle-ci repose, entre autres, sur un partage des responsabilités entre les parents et les enseignants. Les objectifs de cet article consistent à : (1) proposer un modèle intégrateur des divers facteurs et processus de la collaboration école-famille; (2) cerner des conditions facilitantes et des conditions contraignantes qui contribuent ou nuisent au développement de relations école-famille collaboratives; et (3) inventorier des éléments d'un cadre éthique visant à guider parents et enseignants par rapport à la compréhension et l'exercice de leur rôle respectif. Cet article fait référence à la fois aux recensions des écrits, rapports et résultats des études que nous avons effectuées ainsi qu'aux études menées par des chefs de file internationaux au cours des quinze dernières années. Puis, en s'inspirant du modèle anthropologique de Développement humain et Processus de production du handicap (Fougeyrollas, Bergeron, Cloutier, Côté, et St-Michel, 1998), nous illustrons la dynamique des interactions entre, d'une part, les facteurs associés aux jeunes, aux parents et aux familles et, à l'école et aux enseignants et d'autre part, les processus familiaux et scolaires dans le développement de relations école-famille collaboratives. L'importance de la compréhension des parents et spécialement des enseignants de leur rôle respectif est mise de l'avant. Finalement, à l'aide de cadres éthiques, nous posons quelques jalons visant à cerner les compétences interpellées ainsi que les valeurs et principes qui les sous-tendent. Les défis que doivent relever les enseignants sont nombreux et l'agir professionnel éthique est un impératif dans le domaine de l'éducation.

Mots-clés : collaboration école-famille, facteurs, processus, responsabilités parentales et professionnelles, conduite éthique

Abstract

Collaboration between the school and the family is increasingly favored as a means to promote school achievement and perseverance. This is based among other things on a sharing of responsibilities between parents and teachers. The objectives of this paper are to (1) propose a model integrating various factors and processes of school-family relationships; (2) identify facilitating conditions and restrictive conditions that help or hinder the development of collaborating school-family relationships; and (3) identify elements of an ethical framework to guide parents and teachers in relation to the understanding and exercise of their role respectively. This article refers to both literature reviews, reports and results of studies that we conducted, as well as studies conducted by international leaders in the past 15 years. Then, drawing on the anthropological model of Human development and Disability Creation Process (Fougeyrollas, Bergeron, Cloutier, Côté, & St-Michel, 1998), we illustrate the dynamics of interactions between, on the one hand, factors associated with youngsters, parents and families, and school and teachers, and on the other hand, school and family processes in the development of school-family relationships. The importance of parents' and teachers' role comprehension is put forward. Finally, using ethical frameworks, we set some benchmarks to pinpoint required competencies and the values and principles that underlie them. Challenges facing teachers and professionals are numerous and ethical professional conducts are an imperative in the field of education.

Keywords : school-family collaboration, factors, processes, parental and professional responsibilities, ethical conducts

¹ L'auteure désire remercier le professeur Ghyslain Parent du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour ses précieux conseils lors de la rédaction et de la relecture de cet article.

The author would like to thank Professor Ghyslain Parent, Department of Education at Université du Québec à Trois-Rivières, for his valuable advices during the writing of this article.

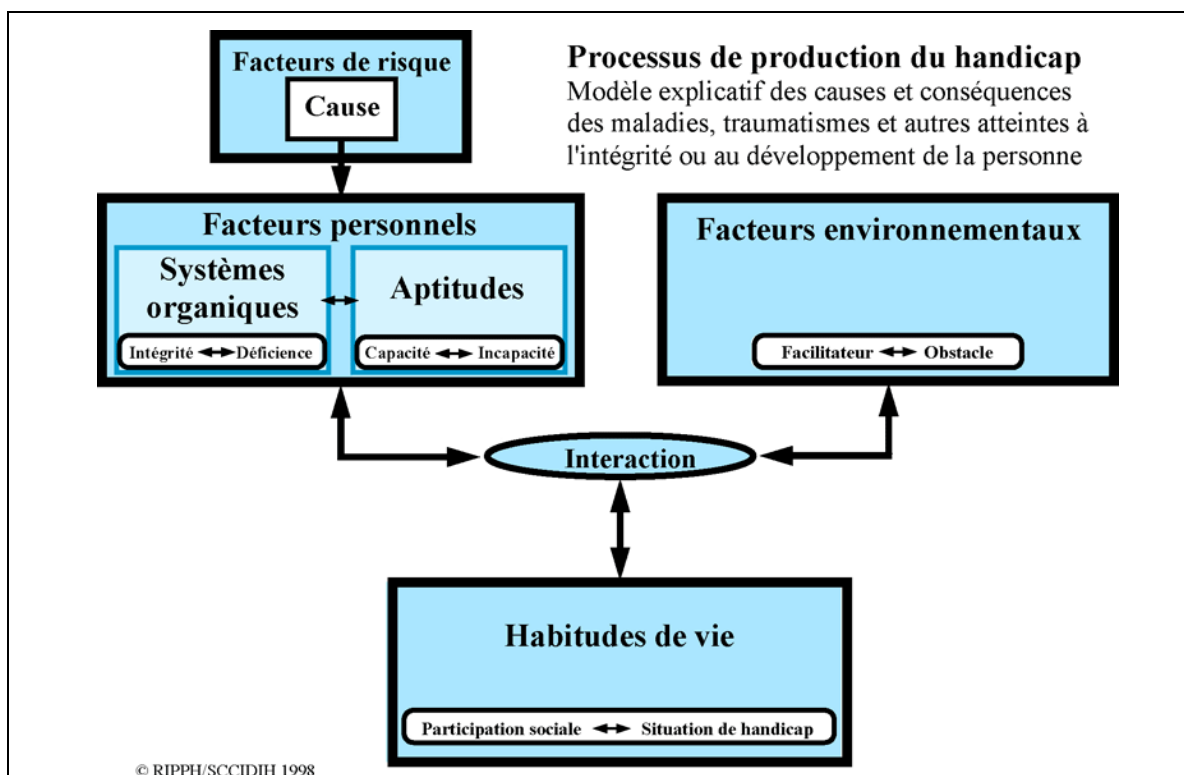
Introduction et problématique

Au Québec et en Europe, des intervenants du milieu social et de la rééducation utilisent le Modèle du Développement humain et du Processus de production du handicap (Fougeyrollas, Bergeron, Cloutier, Côté, et St-Michel, 1998). Ce modèle anthropologique est déjà solidement ancré dans les pratiques des intervenants de la santé et, depuis quelques années, il commence à pénétrer le monde de l'éducation, comme en font foi la publication des Actes du Colloque *Participation à la vie éducative, apprentissages et transitions* (2012) dans la Revue *Développement humain, handicap et changement social* et de d'autres textes dédiés aux professionnels du milieu scolaire (p. ex., Paré, Parent, Rémillard, et Piché, 2010). Le modèle se compose de quatre pôles qui sont :

- les facteurs de risque;
- les facteurs personnels;
- les facteurs environnementaux;
- les habitudes de vie (voir Figure 1).

Ces pôles entrent en interaction pour influencer sur la participation sociale de l'individu ou pour créer, des situations de handicap. Lorsqu'il y a harmonisation au plan de ces quatre pôles, il est alors question de pleine participation sociale de l'individu. Par ailleurs, quand le niveau de réalisation des habitudes de vie est faible, il en résulte une situation de handicap. Parmi les treize habitudes de vie énumérées dans le modèle se retrouvent, entre autres, nutrition, communication, relations interpersonnelles, travail et éducation. C'est l'habitude de vie correspondant à l'éducation qui retient particulièrement l'attention dans le cadre du présent article. À la lumière d'une réflexion de plus de quinze ans faite sur la collaboration école-famille, il s'avère pertinent d'enrichir ce modèle pour faciliter la compréhension des interactions complexes qui conduisent à la réussite éducative du jeune. Dans le cadre de la problématique actuelle reliée à la collaboration entre l'école et la famille, ce modèle a été retenu car il permet d'illustrer les facteurs associés aux parents et aux familles, à l'école et aux enseignants de même que les facteurs personnels

FIGURE 1 : MODÈLE DU PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP (FOUGEYROLLAS ET AL., 1998)*



*Ce modèle est publié avec la permission du RIPPH obtenue le 15 mars 2013.



associés aux jeunes en interaction avec les facteurs environnementaux, soit ici, les processus familiaux et les processus scolaires qui constituent des facilitateurs ou des obstacles au développement de la collaboration école-famille et, bien au-delà, à la réussite éducative du jeune. Le modèle n'est ni stable, ni figé dans le temps. Son état de mouvement continu est représenté par la composante interaction.

Depuis plusieurs années au Québec se dessine une volonté politique d'accorder plus d'importance aux parents dans le système scolaire, soit d'abord par l'adoption, en 1997, de la *Loi 180* reliée au rôle des parents dans les conseils d'établissement ou par l'adoption, en 2002, de la *Loi 124* dans le cadre de laquelle les parents, entre autres, sont invités à participer à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif (Deslandes, 2006). L'ouverture de l'école vers les familles constitue aussi une ligne de fond du *Programme de l'école québécoise* dont l'implantation a débuté en 2001 (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001a). Outre cet ancrage juridique, figure également la publication de documents ministériels faisant appel, par exemple, à *une plus grande complicité entre les familles et les écoles* (Conseil de la Famille et de l'Enfance du Québec, 2000) ou encore au partenariat dans la réussite et la persévérance scolaires, tel qu'il apparaît dans le document *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009a). La logique qui sous-tend ce partage de responsabilités avec non seulement la famille, mais également la communauté, est liée au fait que l'école, seule, ne peut répondre à tous les besoins éducatifs des jeunes compte tenu de la complexité de la société d'aujourd'hui (Deslandes & Bertrand, 2001). Autant les deux systèmes, famille et école, étaient considérés auparavant comme deux mondes à part, autant leur pleine participation dans le processus d'apprentissage scolaire apparaît ainsi cruciale au succès et à la persévérance scolaires des jeunes (Epstein, 2011; Jeynes, 2005).

Le concept de participation parentale au suivi scolaire revêt un caractère multidimensionnel. Du point de vue des adolescents, la participation parentale comprend surtout le soutien affectif, les interactions et la communication parents-adolescents (Deslandes, 1996). D'après des parents, la participation parentale au suivi scolaire comporte deux dimensions :

- la participation à domicile (supervision, suivi dans les travaux scolaires);
- la participation à l'école (retour d'appels téléphoniques; signature de l'agenda et de travaux; présence à des rencontres et bénévolat) (Deslandes & Bertrand, 2004, 2005).

Les deux façons de participer au suivi scolaire, à domicile et à l'école, représentent des facteurs de protection ou de résilience (p. ex., Deslandes, 2007). Les facteurs de protection renvoient à des ressources en matière de soutien ou d'opportunités qui s'adressent à tous les jeunes et non seulement à ceux qui sont considérés à risque (Bénard, 2004). De son côté, la résilience, dans le contexte scolaire, réfère à la capacité du jeune à réussir ses apprentissages, malgré la présence de conditions adverses (ibidem). La participation au suivi scolaire à domicile a des impacts directs sur les résultats scolaires. Cette participation peut se traduire par des comportements tels que guider, discuter, aider, encourager, enseigner aux enfants pour qu'ils développent des attitudes positives et des comportements pro-scolaires. Par ailleurs, lorsque des parents se rendent à l'école, soit pour faire du bénévolat, participer à des ateliers, etc., ils sont davantage susceptibles d'apprendre de quelles manières ils peuvent engager leur enfant dans des activités d'apprentissage et comment ils peuvent obtenir de l'aide. Ils deviennent alors plus capables de développer une relation constructive avec les enseignants (p. ex., Deslandes, 2005, 2010a; Epstein, 2011). Malgré une prédominance d'effets positifs, différents chercheurs soulignent cependant quelques effets moins positifs de la participation parentale au suivi scolaire. En effet, une participation malhabile pourrait exacerber les divisions de pouvoir et reproduire les inégalités entre l'école, les en-

seignants et les parents, de même que des inégalités touchant les classes sociales, le genre et l'origine ethnique des élèves (p. ex., Crozier, 2000; Lareau, 2011). Ces affirmations, plutôt que de provoquer un nivellement vers le bas, incitent à porter un regard global et attentif sur l'ensemble des facteurs et processus qui illustrent la complexité des relations école-famille.

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 autres bénéfiques qui y sont associés varient de l'augmentation de l'estime de soi à une plus grande motivation à apprendre, de meilleures habiletés sociales et d'autorégulation et une réduction des difficultés comportementales (Adams & Ryan, 2000; Changkakoti & Akkari, 2008; Deslandes, 2005, 2009; Fan & Chen, 2001; Harris & Chrispeels, 2006; Jeynes, 2005; Jordan, Orozco, & Avertt, 2001; Kreider, Cape Kennedy, & Weiss, 2007; Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2008). Plusieurs études et recension des écrits ont relevé des facteurs 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 enseignants et de l'école (valeurs, formation professionnelle) (Deslandes, 2001; Deslandes & Cloutier, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005). Or, la participation parentale favorise la collaboration école-famille (Deslandes & Bertrand, 2001). L'inverse est forcément vrai. Lorsque celle-ci est présente, des enseignants rapportent aussi des avantages par rapport à eux-mêmes, en l'occurrence une plus grande appréciation de leur travail et une plus grande complicité avec les parents ainsi qu'une amélioration du climat scolaire (Epstein, 2011; Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, 2010).

Tout comme Christenson et Sheridan (2001), nous définissons la collaboration entre l'école et la famille à la fois comme une attitude et

comme une activité, 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. Dans une perspective de relations école-famille collaboratives, Christenson et Sheridan (2001) recommandent de mettre l'accent sur quatre aspects :

- Une **approche** qui accorde de l'importance aux rôles des acteurs clés;
- Ces **attitudes** positives manifestées à l'égard des uns et des autres;
- Une **atmosphère** accueillante et respectueuse;
- Des **actions** qui s'actualisent par des activités facilitantes (Deslandes, 2010b).

Pour que les relations école-famille soient collaboratives, elles doivent répondre aux besoins des familles en matière d'information, de soutien et de formation (Terrisse, Larivée, Larose, & Bédard, 2008) de même que prendre en compte leurs différences socioéconomiques et culturelles, voire leur diversité (Christenson, 2003; Grant & Ray, 2013; Henderson, Mapp, Johnson, & Davies, 2007; Kanouté & Lafortune, 2011; McAndrew, Milot, & Triki-Yamani, 2010). Or, des écrits scientifiques portant sur les écoles efficaces suggèrent d'améliorer les relations école-famille pour optimiser la performance scolaire des élèves (p. ex. Harris & Chrispeels, 2006). Des relations école-famille positives et harmonieuses agissent ainsi comme des mécanismes pouvant favoriser la réussite éducative des jeunes.

Tout ne se fait pas par magie, c'est pour cela qu'il est admis que des pratiques de l'école axées sur la collaboration école-famille facilitent la participation des parents au suivi scolaire (Epstein, 2011; Henderson et al., 2007; Simon, 2004). Les enseignants et la direction d'école sont des acteurs clés dans ce processus de promotion de la collaboration école-famille. Pour ce faire, l'école peut initier des activités de communication qui prennent la



forme de contacts personnalisés et soutenus visant à créer un climat accueillant et à promouvoir des échanges sur les apprentissages et le développement des jeunes, tels que des interactions de personne à personne lors de la remise de bulletin ou à d'autres moments et le recours à des moyens tels que des avis, appels, envois postaux, courriels, articles de journaux ou capsules dans les médias. Il peut s'agir aussi de programmes d'activités pour soutenir et informer les parents, comme des conférences, ateliers et autres formations relativement au fonctionnement de l'école, au contenu du curriculum et au développement de connaissances et d'habiletés pour mieux accompagner son enfant dans ses apprentissages (Chrispeels & Rivero, 2001). Ces pratiques favorisent également des invitations à s'engager à l'école à titre de bénévoles dans l'école ou pour recueillir des fonds ou encore devenir membres du conseil d'établissement ou assister à des spectacles auxquels leurs enfants sont associés (Deslandes, 2010c; Epstein, 2011; Larivée, 2011; Paratte, Deslandes, & Landry, 2008).

Bien que les connaissances aient évolué par rapport aux bénéfiques qui y sont associés, force est de constater que les relations école-famille collaboratives sont loin de s'être développées dans toutes les écoles québécoises (Dumoulin, Thériault, Duval, & Tremblay, 2013). Des changements de mentalité, d'attitudes et de comportements tardent à venir (Deslandes et collab., 2006). Il faut préciser que cette philosophie de responsabilité partagée est accompagnée par un appel à une cohérence d'actions entre la famille et l'école, voire une continuité école-famille (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009a) qui peut être facilitée par une compréhension commune des responsabilités devant être partagées entre parents et enseignants (Epstein et Associates, 2009; Hoover-Dempsey et al., 2010). Quelles sont donc ces obligations et ces responsabilités attendues de part et d'autre? Comment celles-ci se situent-elles dans une perspective de relations école-famille collaboratives où une multitude de facteurs et de processus interviennent et influent les uns sur les

autres? Dans quelle mesure l'éthique est-elle interpellée dans ce partage de responsabilités?

Pour répondre à ces questions, nous proposons, dans le cadre de cet article, un modèle intégrateur des facteurs et des processus qui interviennent dans les relations école-famille. Dans un premier temps, nous revisitons deux des modèles théoriques sur les relations école-famille décrits précédemment dans un texte rédigé il y a près de quinze années (Deslandes, 1999). Le manuscrit portait sur la complémentarité de modèles, notamment le *Modèle de l'influence partagée* d'Epstein (1987, 1995) et le *Modèle du processus de la participation parentale* de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Nous constatons depuis une évolution notable des connaissances et, par conséquent, des modèles théoriques privilégiés au départ. Dans un deuxième temps, nous réalisons une modélisation des facteurs et des processus de la collaboration école-famille dans le but de prendre en compte ces nouveaux savoirs. Nous illustrons ainsi la dynamique des interactions qui contribuent au développement des relations école-famille collaboratives. Suit la présentation de cadres éthiques qui posent quelques jalons visant à cerner les compétences requises tout spécialement de la part des enseignants ainsi que les valeurs et les principes qui les sous-tendent. Par la suite, nous discutons de l'état de la situation relativement aux défis à relever, surtout de la part des enseignants. Dans ce texte, compte tenu de notre désir de synthèse, nous avons choisi de limiter le spectre de la réflexion, en omettant les droits de chacun des acteurs et le rôle de la communauté.

Contexte théorique

D'abord, voici un bref rappel des modèles retenus au départ suivi des quelques avancées sur le plan des connaissances qui sont survenues au cours de la dernière décennie.

- *Modèle de l'influence partagée*

Le *Modèle de l'influence partagée*, élaboré par Epstein (1995, 2011), s'inspire :

- du *Modèle écosystémique* de Bronfenbrenner (1986);
- d'une perspective sociale et organisationnelle.

Il illustre l'école, la famille et la communauté par des sphères qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore qui peuvent s'éloigner l'une de l'autre, selon la dynamique des relations entre les environnements, notamment, l'école et la famille. Cette dynamique est affectée par les caractéristiques, les philosophies et les pratiques individuelles et collectives. Sa principale contribution au cours de la dernière décennie fut sans doute de 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 and Associates, 2009; Sheldon, 2009) et de poursuivre l'élaboration d'une équation entre la participation parentale au suivi scolaire et ses effets sur les apprentissages des jeunes.

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 enseignants en fonction des relations école-famille collaboratives de même que leurs valeurs, leurs croyances et leurs attentes (Deslandes, 2001). Faute d'espace, seuls quelques exemples qui sont devenus classiques au fil des années seront cités. Ainsi, il est maintenant bien connu que les parents tendent à aider davantage un enfant qui a, pour la première fois, des difficultés scolaires. Certaines familles, soit immigrantes, ou issues de milieux défavorisés, ou peu scolarisées ont tendance à s'engager moins dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison et à l'école. Des enseignants considèrent que certains parents n'ont pas les connaissances requises pour accompagner leur enfant. D'autres enseignants ne se sentent tout simplement pas compétents pour

travailler avec les parents et croient que ces derniers ne sont pas intéressés à être davantage outillés (Deslandes, 2001; Deslandes & Rivard, 2011; Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005; Walker, Hoover-Dempsey, Ice, & Whtaker, 2009).

- *Modèle du processus de participation parentale au suivi scolaire*

Le *Modèle du processus de participation parentale au suivi scolaire* de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) est celui qui semble avoir connu le plus de modifications par rapport à sa configuration originale. Fondé en partie sur le *Modèle écologique* de Bronfenbrenner (1986) et sur des résultats d'études psychologiques et sociologiques, le modèle soutient, dans sa version révisée (Hoover-Dempsey et al., 2005; Hoover-Dempsey et al., 2010) et à son premier niveau, que les parents participent au suivi scolaire en fonction de motivateurs personnels (compréhension du rôle parental, sentiment de compétence parentale), contextuels (perception des invitations générales provenant de l'école et des invitations spécifiques provenant de l'enseignant et de l'enfant) et de la proactivité de l'école aux variables du contexte de la vie (prise en compte des connaissances, des habiletés, du temps et de l'énergie des parents disponibles et de la culture familiale). Ce dernier volet se veut un ajout remarquable par rapport au modèle initial et signifie que l'école doit être sensibilisée aux caractéristiques et aux réalités quotidiennes des familles et s'assurer que les moyens ou les événements prévus pour soutenir le travail des parents auprès de leurs enfants soient en adéquation avec leurs connaissances et les façons de faire auxquelles ils sont habitués (voir Tableau 1).



TABLEAU 1

MODÈLE RÉVISÉ DU PROCESSUS DE PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE

Catégories de motivateurs

Motivateurs personnels

- Compréhension du rôle parental relié à la participation parentale
- Sentiment de compétence parentale à aider l'enfant à réussir

Motivateurs contextuels

- Invitations générales provenant de l'école ou liées à un programme
- Invitations spécifiques provenant de l'enseignant
- Invitations spécifiques provenant de l'enfant

Proactivité de l'école ou d'un programme relativement aux éléments du contexte de vie des parents

- Connaissances et habiletés
- Temps et énergie
- Culture familiale

(Inspiré de Hoover-Dempsey, Ice, & Whitaker, 2010; Hoover-Dempsey et al., 2005)

- Modèle du processus de promotion de la participation parentale au suivi scolaire

Les chercheurs Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice (2010) ont tout récemment proposé un modèle parallèle de promotion de la participation parentale qui s'applique aux enseignants et aux membres du personnel scolaire. Ce modèle suggère que les enseignants favorisent la participation des parents s'ils comprennent que cette fonction fait partie de leurs responsabilités professionnelles et qu'elle correspond à ce qui est attendu d'eux (compréhension de leur rôle), et qu'ils sont capables de le faire et que cela portera fruit (sentiment de compétence) (motivateurs personnels). Ils seront d'autant plus portés à promouvoir la participation parentale s'ils perçoivent que cette collaboration avec les parents correspond à une priorité de l'école, qu'elle représente un des paramètres

considérés dans les politiques d'embauche et dans l'évaluation des pratiques des enseignants et que des sessions de formation continue sont prévues à ce sujet (motivateurs contextuels). Cette tendance sera davantage maintenue si la direction de l'école les soutient et manifeste un engagement clair dans cette voie et que la collaboration école-famille devient partie intégrante des us et coutumes de l'école (proactivité de l'école relativement au contexte institutionnel) (Sanders & Sheldon, 2009; Simon 2004).

TABLEAU 2

MODÈLE DU PROCESSUS DE PROMOTION DE LA PARTICIPATION PARENTALE AU SUIVI SCOLAIRE PROVENANT DU MILIEU SCOLAIRE

Catégories de motivateurs

Motivateurs personnels

- Compréhension de leurs responsabilités professionnelles en matière de relation avec les familles
- Sentiment de compétence des enseignants à travailler de façon collaborative avec les familles

Motivateurs contextuels à favoriser la participation parentale

- Invitations provenant du système scolaire, demandes explicites et support offert
- Invitations provenant des administrateurs scolaires

Proactivité de l'école aux variables du contexte de la vie professionnelle

- Connaissances et habiletés
- Temps et énergie
- Culture scolaire

(Inspiré de Hoover-Dempsey et al., 2010)

En somme, ces trois modèles tentent d'expliquer à leur façon les divers facteurs et processus de la collaboration école-famille. Il apparaît tout à fait pertinent d'explorer leur mise en commun en vue d'illustrer de façon globale la complexité des relations école-famille et d'offrir



un outil de réflexion aux chercheurs et intervenants intéressés par la dynamique de l'impact des environnements école et famille sur le développement de la collaboration, et ce, dans une perspective de plus grande réussite éducative des jeunes.

Objectifs

Les objectifs de cet article consistent à :

- proposer un modèle intégrateur des divers facteurs et processus de la collaboration école-famille;
- cerner des conditions facilitantes et des conditions contraignantes qui contribuent ou nuisent au développement de relations école-famille collaboratives;
- inventorier des éléments d'un cadre éthique visant à guider parents et enseignants par rapport à la compréhension et l'exercice de leur rôle respectif dans le développement de relations école-famille collaboratives.

La démarche entreprise pour répondre à ces objectifs s'inspire surtout de l'anthropologie éducationnelle (Ogbu, 1985), et ce, avec une orientation théorique systémique et interactionniste (Bertrand, 2003). Après avoir posé un regard socioculturel et écologique sur la réussite éducative des jeunes et retenu les environnements correspondant à l'école et à la famille, la présente démarche contribue tout particulièrement à modéliser la dynamique des processus interactifs entre ces deux milieux en vue de promouvoir des relations école-famille collaboratives. À l'instar de Legendre (2005), lorsque nous utilisons le terme « processus », nous référons à un ensemble d'opérations qui s'enchaînent en vue de l'atteinte du but. Il faut aussi se rappeler que le *Modèle du développement humain et du Processus de production du handicap* (Fougeyrollas et al., 1998) sert de toile de fond pour esquisser le nouveau modèle intégré. La modélisation des interactions entre les facteurs et les deux groupes de processus, familiaux et scolaires, reliés à la collaboration école-famille comporte des retombées d'ordre pratique dans la mesure où elle permet de clarifier les rôles des deux groupes d'acteurs clés

et suggère des pistes d'intervention visant à favoriser la collaboration école-famille.

Présentation du modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille

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, se révèlent 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 socioéconomique 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 (Figure 2). 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 la droite du modèle, apparaissent les deux groupes de processus relativement à la participation parentale au suivi scolaire (environnement familial) et à la promotion par les ensei-



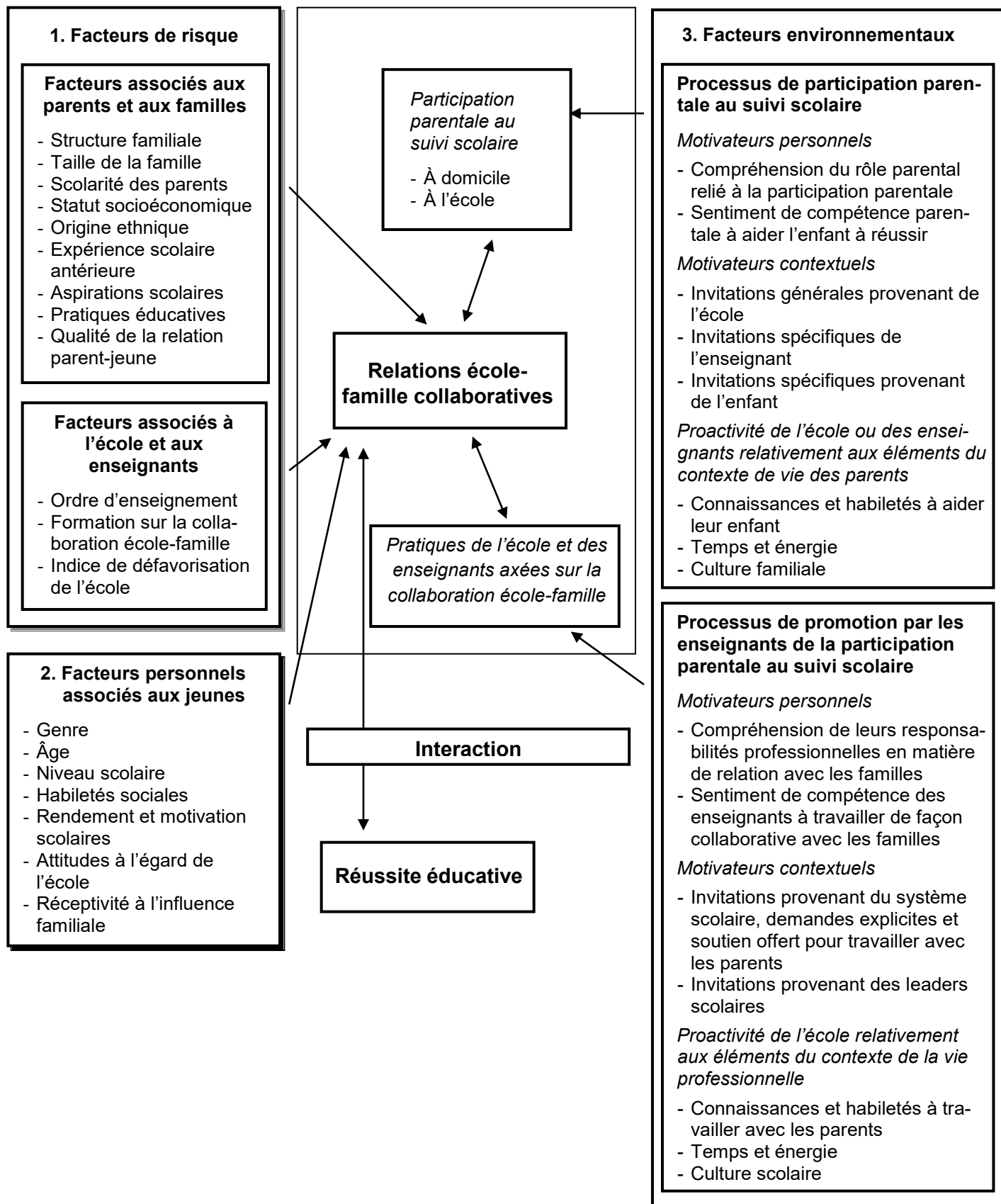
gnants de la participation parentale au suivi scolaire (environnement scolaire) (Hoover-Dempsey et al., 2010). En fonction de leur nature, les facteurs illustrés à gauche du schéma faciliteront ou nuiront à la participation des parents et des enseignants en vue de développer la collaboration école-famille. Dans cette veine, la documentation citée précédemment (p. ex., Deslandes, 2001, 2005; Epstein, 2011; Henderson et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005, 2010) 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 enseignants liée au travail avec les parents), la participation parentale au suivi scolaire et la promotion de celle-ci par les enseignants. De leur côté, les deux groupes de processus non seulement influent les uns sur les autres, mais ils mènent également à des pratiques précises de participation parentale et de promotion de celle-ci par l'école et les enseignants. 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 (Christenson, 2003; Christenson & Sheridan, 2001; Epstein and Associates, 2009).

Afin de comprendre le modèle, il est pertinent d'illustrer quelques exemples de conditions facilitantes et de conditions contraignantes. En effet, il importe de s'attarder à certains facilitateurs et obstacles à la collaboration école-famille tirés d'études que nous avons réalisées et en prenant en compte la nature des relations entre les différents éléments en interaction dans le modèle. Des facteurs (à gauche) influent directement et indirectement sur la participation parentale au suivi scolaire en entrant en relation, par exemple, avec 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 & Bertrand, 2004, Deslandes, Rousseau, Rousseau, Descôteaux, & 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 enseignants 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 enseignants (Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005). Ces derniers, par le truchement d'un climat accueillant, d'habiletés de communication adéquates et 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 enseignants 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 (Christenson, 2003; Deslandes, 2010c; Epstein & Van Voorhis, 2001; Griffith, 1998; Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostolaris, 1997).

**FIGURE 2 : MODÈLE INTÉGRATEUR DES FACTEURS ET
 PROCESSUS DE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE**



Dans la même foulée, des enseignants 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 (Deslandes, 2001; 2007; Paratte et al., 2008). 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, voire à la collaboration école-famille (Hoover-Dempsey et al., 2010).

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 enseignants 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 enseignants 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 enseignants 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 enseignants dans la compréhension et l'exercice de leur rôle respectif.

Cadre juridique et cadre éthique

La section qui suit examine des cadres juridiques de même que des documents décrivant les responsabilités et des lignes de conduite susceptibles de guider les parents et les ensei-

gnants dans l'exercice de leur rôle en matière de participation parentale et de promotion de la participation parentale, voire de collaboration école-famille.

- Rôle parental dans l'accompagnement de son enfant et relié à la collaboration école-famille

Sur le plan légal, la *Loi sur l'instruction publique* est très peu loquace quant aux responsabilités individuelles des parents, si ce n'est qu'ils se doivent, selon l'article 7 de la section II de la LRQ, de s'assurer de la fréquentation scolaire de leur enfant. Par ailleurs, d'autres documents qui constituent en quelque sorte un cadre éthique contribuent à renseigner les parents relativement aux attentes des enseignants à leur égard et à les accompagner dans l'accomplissement de leur rôle parental. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b) en collaboration avec la Fédération des comités de parents du Québec a produit un dépliant intitulé *Vers l'école avec mon enfant pour une entrée réussie!* portant sur ce qui est attendu des parents et sur des activités qu'ils peuvent réaliser pour préparer leur enfant à son entrée à la maternelle. Il a été suivi par un document d'information nommé *Guide sur les devoirs et les leçons* qui traite de l'aide parentale dans les devoirs et leçons sous l'angle des attitudes, de leur présence, du soutien à l'enseignant et de la communication à maintenir (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Pour sa part, la Fédération des comités de parents du Québec (2011) a publié trois guides destinés aux parents d'élèves du primaire. Ils comportent des sections portant non seulement sur les attentes à leur égard relativement aux apprentissages disciplinaires dans les devoirs, mais également par rapport au bulletin scolaire. Finalement, dans le dernier numéro de sa revue *Action Parents*, la Fédération des comités de parents, par l'entremise de Ladouceur (2012), rappelle deux principes particuliers que les conduites attendues des parents doivent respecter :

- éviter de critiquer l'école et l'enseignant;
- collaborer avec l'école en particulier dans l'application de ses règlements comme l'ap-

plication d'une conséquence reliée à une infraction au code de vie;

- établir une période de calme pour les devoirs.

- Rôle de l'enseignant en matière de collaboration école-famille

Sur le plan légal, les responsabilités des enseignants à l'égard des parents sont davantage précisées dans les dernières dispositions du régime pédagogique mises en vigueur en juillet 2011. En effet, selon l'article 29,1 de la section VII de la LRQ, l'école doit, chaque année, transmettre une communication écrite autre qu'un bulletin au plus tard le 15 octobre et un bulletin à chacune des trois étapes. De plus, l'article 29.2 précise que des renseignements sont fournis aux parents, au moins une fois par mois lorsque les performances ou le comportement de l'enfant mettent en péril sa réussite et que ces derniers ont comme visées de favoriser la collaboration des parents et de l'école.

D'autres documents se révèlent davantage des guides qui s'appuient sur des valeurs et des principes, ayant comme objectif d'orienter les conduites professionnelles des enseignants. À titre d'illustration, le document *Déclaration de la profession enseignante* élaboré par la Fédération des syndicats de l'enseignement (2004) comprend une rubrique relative au travail avec les parents dans laquelle est indiquée, entre autres, la responsabilité :

...d'établir une relation de confiance et de respect mutuel en étant à l'écoute des parents et en favorisant le dialogue; d'entretenir avec eux des relations exemptes de toute forme de discrimination; de les associer au cheminement scolaire de leur enfant et de leur transmettre une information adéquate et pertinente concernant les apprentissages et les comportements de leurs enfants (p. 2).

C'est toutefois le référentiel des douze compétences (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001b) en lien avec la formation universitaire des futurs enseignants qui apporte le plus d'éclaircissements quant aux responsabilités at-

tendues de la part des enseignants à l'égard des parents. Deux de ces douze compétences touchent à cette collaboration et se traduisent, pour les enseignants, comme des prescriptions. La compétence cinq portant sur la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre fait écho aux récentes modifications du régime pédagogique. L'enseignant est tenu d'expliquer clairement à l'élève et à ses parents les résultats attendus et les rétroactions relativement au progrès dans les apprentissages et à l'acquisition des compétences. Appréciation nuancée et suggestion de moyens d'appui à domicile sont à l'ordre du jour dans les rapports avec les parents. La compétence neuf est sans contredit celle qui explicite le plus les responsabilités imputées aux enseignants. Il s'agit, entre autres, de faire participer les parents et de les informer concernant la réussite de leur enfant et la vie de l'école. Les différentes attentes qui y sont décrites vont au-delà de l'information sur les programmes, le travail à domicile, les règles de fonctionnement à l'école et les suggestions sur les façons de soutenir son enfant. Elles incluent également des attentes en matière de communications par des lettres ou autres et de mises à contribution des parents qui manifestent des talents ou des intérêts particuliers. Elles font en plus appel au dialogue qui repose sur une relation de confiance et qui rend possible un partage des tâches avec la famille.

Le référentiel fait état d'une troisième prescription importante pour les enseignants et qui touche la collaboration école-famille. Ces attentes par rapport au rôle professionnel des enseignants à l'égard des parents se fondent sur des savoir-faire et des savoir-être qui s'inscrivent dans un cadre éthique auquel fait référence la compétence douze du référentiel. Agir de façon éthique requiert de la part des enseignants de s'appuyer sur des valeurs, des principes et des normes. Agir de façon éthique signifie être responsable d'accueillir, de communiquer et de collaborer avec les familles de façon à soutenir les apprentissages et le développement des enfants. Collaborer veut dire être à l'écoute des familles, reconnaître leurs



forces et apprendre d'elles et respecter leurs valeurs, culture, langue, coutumes et croyances. Agir de façon éthique renvoie nécessairement à toute absence de discrimination et au respect de normes de confidentialité. En somme, agir de façon éthique nécessite de la part des enseignants une prise de conscience et une prise en compte des divers facteurs qui influent sur la compréhension et l'exercice de leur rôle professionnel ainsi que sur le rôle parental, tel que nous avons tenté de les illustrer à l'aide du modèle intégré (Figure 2).

Conclusion

Le modèle intégrateur a permis d'utiliser le *Modèle du développement humain et du Processus de production du handicap (PPH)* de Fougere et al. (1998) et de le rendre particulièrement éclairant en ce qui a trait aux conditions facilitantes et aux conditions contraignantes relatives au développement de relations école-famille collaboratives. Il propose des éléments de justification par rapport aux disparités observées en matière de collaboration école-famille dans différentes institutions scolaires. Force est de constater le rôle crucial de l'école et des enseignants dans cette dynamique. Des commentaires portés à notre attention, soit par les médias (Bergeron, 2013; Gervais, 2013), ou bien par des futurs enseignants au retour de leur stage ou encore par des enseignants en exercice font état d'attentes, venant des parents, parfois démesurées à leur égard, ce qui laisse croire à une prédominance de l'approche client adoptée par de nombreux parents. Parents pauvres, débordés, absents, exigeants, non reconnaissants, peu renseignés sur le fonctionnement de l'école, peu intéressés, qui refusent d'entériner les décisions de l'école quant aux retenues ou aux reprises de travail, qui ne comprennent pas le bulletin scolaire ou qui ne prennent pas connaissance des notes qui leur sont destinées dans l'agenda de l'enfant, voilà autant de commentaires peu élogieux à l'égard des parents qui sont souvent défilés en rafale par des enseignants exaspérés : *C'est comme si tout leur était dû et que tout reposait sur nos épaules*, disent certains. D'autres ajoutent la déclaration classique et récurrente depuis au moins 40 ans : *Les pa-*

rents qu'on veut voir ne sont pas ceux qui viennent à la remise des bulletins. Il est plausible que dans des contextes particulièrement difficiles, comme dans des écoles situées en milieux défavorisés, des enseignants essouffés et à leur tour débordés, pressurisés par des attentes de performance et le rythme effréné de la vie quotidienne s'évertuent à éteindre des feux et soient enclins à porter attention presque uniquement aux parents d'élèves en difficulté.

Y a-t-il vraiment eu transformation dans le partage des responsabilités au cours des quinze dernières années? Il semble que les responsabilités éthiques se soient accrues auprès des enseignants. Le partage des responsabilités apparaît plus rhétorique que pratique. Il est possible d'observer que les attentes de partage de responsabilités ne se sont pas concrétisées dans tous les milieux. Les défis que doivent relever les enseignants apparaissent s'être accrus de façon exponentielle. Aux attentes déjà élevées à leur égard, se sont ajoutées des attentes à titre de médiateur, de négociateur entre l'école et les familles, ce qui complexifie encore plus l'accomplissement de leur rôle. Du côté des parents, les conditions d'exercice de leur rôle se sont aussi complexifiées et certains s'en remettent à l'école et aux enseignants. Une mise au diapason, voire une vision commune des responsabilités dévolues aux parents et aux enseignants s'avère une voie à emprunter afin de poursuivre le travail vers le développement de relations école-famille collaboratives.

Références

- ACTES DU COLLOQUE PARTICIPATION À LA VIE ÉDUCATIVE, APPRENTISSAGES ET TRANSITIONS (2012). *Revue du Développement humain, handicap et changement social*, 20(1). Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/revue>
- ADAMS, G. R., & RYAN, B. A. (2000). *A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one- and two-parent families*. Ottawa, Ontario: Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada.
- BÉNARD, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco, CA: West Ed.
- BERGERON, I. (2013, sept.). « La guerre parents-enseignants, Ça suffit! ». *Magazine Coup de Pouce*, 81-87.

- BERTRAND, Y. (2003). *Contemporary theories and practice in education* (2e éd.). Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- CHANGKAKOTI, N., & 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.
- CHRISPEELS, J., & RIVERO, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of education*, 76, 119-169.
- 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., & SHERIDAN, S. M. (2001). *Schools and families: creating essential connections for learning*. New-York, N.Y.: The Guilford Press.
- CONSEIL DE LA FAMILLE ET DE L'ENFANCE DU QUÉBEC (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Avis au Conseil de la famille et de l'enfance. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.
- CROZIER, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* Londres, Royaume-Uni : Trentham Books.
- 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. Québec, Qc : Université Laval.
- 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(1/2), 30-47.
- DESLANDES, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (Éds). *6-12-17, nous serons bien mieux ! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*. Québec, Qc : Les Publications du Québec.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. Dans L. Deblois & D. Lamothe (Éds), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir* (pp. 223-236). Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.
- DESLANDES, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loiselle, L. Lafortune & N. Rousseau (Éds), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp. 183-205). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- DESLANDES, R. avec la collaboration de N. BASTIEN & A. LEMIEUX (2006). *Programme de partenariat école-famille-communauté*. Rapport de recherche remis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois & B. Cyrulnik (Eds), *École et Résilience* (pp. 270-295). Paris, France : Odile Jacob.
- DESLANDES, R. (2009, Éd.). *International perspectives on student outcomes and homework. Family-school-community partnerships*. Londres et New York : Routledge.
- DESLANDES, R. (2010a). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (2^e éd.) (pp. 329-350). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- DESLANDES, R. (2010b). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Québec : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/media/pdf/Coeureaction_Cond-essent_FINAL.pdf
- DESLANDES, R. (2010c). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (Éd.), *Familles et réussite éducative. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de Recherche sur la famille* (pp.197-215). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- DESLANDES, R., & BERTRAND, R. (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. Rapport de recherche. Repéré à <http://crires.ulaval.ca/publications/deslandesbertrand2001>
- Deslandes, R., & 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., & 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., & 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., & RIVARD, M.-C. (2011). 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., ROUSSEAU, N., ROUSSEAU, M., DESCÔTEAUX, G., & HARDY, V. (2008). Regard parental sur les devoirs et leçons en fonction des caractéristiques familiales et du rendement de l'élève. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(4), 836-860.
- DUMOULIN, C., THÉRIAULT, P., DUVAL, J. M. A., & TREMBLAY, I. M. Sc (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4-18.



- EPSTEIN, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. Dans K. Hurrelman, F. Kaufman, & F. Loel (Eds), *Social intervention: potential and constraints* (pp.121-136). New-York, N.Y: 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. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L., & VAN VOORHIS, F. L. (2001). More than minutes: teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.
- EPSTEIN, J. L., & ASSOCIATES (2009). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- FAN, X., & CHEN, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DU QUÉBEC (2011). Trois guides pour les parents. *Pour mieux suivre mon enfant à l'école*. Repéré à <http://www.fcpq.qc.ca/fr/parent-soutenir-reussite-scolaire-primaire-prescolaire-maternelle.html>
- FÉDÉRATION DES SYNDICATS DE L'ENSEIGNEMENT (CSQ, 2004). *Déclaration de la profession enseignante*. Québec : Qc. Repéré à <http://www.fse.qc.net/publications/.../index.html?eID>
- FOUGEYROLLAS, P., BERGERON, H., CLOUTIER, R., CÔTÉ, J., & ST-MICHEL, G. (1998). *Modèle de Processus de production du handicap*. Classification québécoise : Processus de Production du Handicap. Québec, Qc : RIPPH. Repéré à <http://www.ripph.qc.ca/mdh-pph/mdh-pph>
- GERVAIS, L. M. (2013, 9 février). « Le monarque, c'est moi. » Qui mène à l'école : le parent ou le maître? *Le Devoir*. Repéré à <http://www.ledevoir.com/societe/education/370533/le-monarque-c-est-moi>
- GONZALEZ, N., MOLL, L. D., & AMANTI, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- GRANT, K. B., & RAY, J. A. (2013). *Home, school, and community collaboration. Culturally responsive family engagement*. Los Angeles, CA: SAGE.
- GRIFFITH, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 39, 162-186.
- GROLNICK, W. S., BENJET, C., KUROWSKI, C. O., & APOSTOLARIS, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- HARRIS, A., & CHRISPEELS, J. H. (2006, Eds). *Improving schools and educational systems: international Perspectives*. Londres et New-York : Routledge.
- HENDERSON, A. T., MAPP, K. L., JOHNSON, V. R., & DAVIES, D. (2007, Eds). *Beyond the bake sale. The essential guide to family-school partnerships*. N.Y.: The New Press.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., ICE, C. L., & WHITAKER, M. C. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (Eds), *Handbook on school-family partnerships for promoting student competence* (pp. 30-60). New York, N.Y.: Routledge/Taylor and Francis Group.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., & 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., WALKER, J. M.T., SANDLER, H. M., WHETSEL, D., GREEN, C. L., WILKINS, A. S., & CLOSSON, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- JEYNES, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- JORDAN, C., OROZCO, E., & AVERETT, A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, Texas: 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., & LAFORTUNE, G. (2011). *Familles québécoises d'origine immigrante. Les dynamiques de l'établissement*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- KREIDER, H., CASPE, M., KENNEDY, S., & WEISS, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. Family involvement makes a difference no. 3. Harvard Family Research Project. Cambridge, MA : Harvard Graduate School of Education. Repéré à <http://www.hfrp.org/publications-resources/publications-series/family-involvement-makes-a-difference/family-involvement-in-middle-and-high-school-students-education>
- LADOUCEUR, P. (2012). La rentrée scolaire...ses joies et ses misères. *Action parents*, 36(1), 3. Repéré à [http://www.fcpq.qc.ca/.../Revue%20annuelle%202012%](http://www.fcpq.qc.ca/.../Revue%20annuelle%202012%20)
- LAREAU, A. (2011, Ed.). *Unequal childhoods. class, race, and family life* (2e ed.). Berkeley et Los Angeles, CA: University of California Press.
- LARIVÉE, S. J. (2011). L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis. Dans L. Portelance, C. Borges & J. Pharand (Éds), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp. 161-180). Québec : Presses de l'Université du Québec.

MCANDREW, M., MILOT, M., & TRIKI-YAMANI, A. (2010, Eds). *L'école et la diversité. Perspectives comparées. Politiques. Programmes, Pratiques*. Québec, Qc : Presses de l'Université Laval.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire - enseignement primaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2009b). *Vers l'école avec mon enfant pour une entrée réussie!* Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/vers-lecole-avec-mon-enfant-pour-une-entree-reussie-depliant/>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS, 2011) et Fédération des comités de parents du Québec. *Devoirs et leçons. J'accompagne mon enfant*. Repéré à http://www.fcpq.qc.ca/data/userfiles/files/Recherche_Developpement/outils_parents/Devoirs_et_lecons-Francais_v5-Finale.pdf

OGBU, J. (1985). *Anthropology of education. International Encyclopedia of Education* (pp. 276-298). Repéré à http://daest.pagesperso-orange.fr/Pages%20perso/textes_clanche/ogbu22.pdf

PARATTE, L., DESLANDES, R., & LANDRY, C. (2008). *Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe*. Dans R. Deslandes (Ed.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage* (pp. 99-116). Québec, Qc : Cahier scientifique de l'AC-FAS 109.

PARÉ, C., PARENT, G., RÉMILLARD, M.-B., & PICHÉ, J.-P. (2010). Le modèle du Processus de production du handicap de Fougeyrollas. Dans N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2^e éd.) (pp. 265-286). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

POMERANTZ, E. M., GROLNICK, W. S., & PRICE, C. E. (2005). The role of parents in how children approach achievement: a dynamic process perspective. Dans A. J. Elliott et C. S. Dweck (Eds), *Handbook of motivation and competence* (pp. 259-27). New-York, N.Y.: Oxford University Press.

POURTOIS, J.-P., H. DESMET, & W. LAHAYE (2008). L'éducation implicite : entre valeurs et connaissances. Dans G. Pithon, C. Asdih & S. Larivée (Dir.), *Construire une « communauté éducative »*. *Un partenariat famille-école-association* (pp. 75-90). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

SANDERS, M. G., & SHELDON, S. B. (2009). *Principals matter. a guide to school, family, and community partnerships*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

SHELDON, S. B. (2009). Using evaluation to prove and improve the quality of partnership programmes in schools. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (pp. 126-142). *Family-school-community partnerships*. Londres and New York : Routledge.

SIMON, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.

TERRISSE, B., LARIVÉE, S. J., LAROSE, F., & 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.

WALKER, J. M.T., HOOVER-DEMPSEY, K., ICE, C., & WHITAKER, M. C. (2009). Parental involvement supports better student learning. Dans R. Deslandes (Ed.), *International perspectives on student outcomes and homework* (pp. 25-38). *Family-school-community partnerships*. Londres et New York : Routledge.

