La relation école-familles

La parole aux parents et aux enseignantes

Annick Lenoir

Professeure à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke.

Résumé : Depuis une quarantaine d'années, les études sur la relation école-familles prolifèrent dans l'ensemble des pays occidentaux. C'est aussi le cas au Québec. Néanmoins, la multiplication des publications sur cette relation ne permet toujours pas de cerner les facteurs explicatifs des écueils ou du succès de cette relation pour les familles bien que qu'elle soit désormais une notion faisant partie intégrante du discours sur la persévérance et la réussite scolaire. On constate ainsi à travers les écrits que le lien entre cette relation école-familles et le succès scolaire de l'élève est généralement présenté comme évident. Nous savons toutefois qu'il existe des écarts de sens entre les enseignants et les parents quant à l'investissement dans la vie scolaire (ses formes, ses significations, ses impacts sur l'élève) et que ces écarts de sens provoquent frustrations et malentendus. La relation école-familles n'est donc pas *a priori* si évidente. Nous appuyant sur plus d'une centaine d'entretiens réalisés auprès d'enseignantes (11 cas) et de parents québécois dits « de souche » (54 cas) ou immigrants (43 cas), en 2013 et 2014, et analysés grâce à une grille d'analyse thématique conventionnelle, cet article mettra en évidence que divers éléments contextuels jouent sur cette relation (notamment la transformation des familles et la diversité au plan démographique) et la complexifient. Cette nouvelle réalité influe sur les attentes respectives des enseignantes et des parents quant à la relation école-familles. En parallèle, nous verrons qu'il existe une différence dans le discours des enseignantes, des familles québécoises dites « de souche » et des familles immigrantes quant à leur perception de la relation école-familles.

Mots-clés : relation école-familles, immigration, attentes des enseignants, attentes des familles

1 Introduction

Plusieurs auteurs l'affirment (Deslandes, 2011 ; Duval, Dumoulin et Perron, 2014 ; Gonzalez-DeHass, Willems et Doan Holbein, 2005 ; Jeynes, 2005 ; Kanouté et Sainford, 2003 ; Saint-Jacques, Turcotte et Oubrayrie-Roussel, 2012 ; Spera, 2006 ; Tremblay, Dumoulin, Gagnon, Giroux, 2015 ; etc.), la collaboration entre l'école et la famille constitue un vecteur important de la réussite scolaire. Il semble que les aspirations scolaires parentales et le support de ces derniers constituent deux facteurs importants. En effet, l'implication des parents dans le développement d'apprentissages chez l'élève

(via par exemple la mise à la disposition de l'élève de livres ou des visites éducatives en famille dans les musées ou ailleurs), ou dans la socialisation scolaire (par le biais de discussions au sujet de l'école, des intérêts de leurs jeunes), ou encore la participation parentale dans diverses activités ou différents comités scolaires soient corrélées positivement avec la persévérance et la réussite scolaire (Hill et Tyson, 2009). C'est pourquoi, le Ministère de l'Éducation du Québec offre depuis plusieurs années différents guides et programmes destinés aux enseignants ou aux parents afin de favoriser le développement de collaborations avec les familles (GC, 2003 ; GC, 2004 ; GC, 2018*a*).

La collaboration école-familles est donc désormais une notion faisant partie intégrante du discours québécois sur la persévérance et la réussite scolaire.

Pour comprendre l'intérêt actuel au Québec à l'égard de cette notion, il importe cependant de revenir quelques décennies en arrière. Dans les années 1960, la société québécoise connaît de profonds bouleversements. En effet, l'État investit des domaines qui auparavant étaient sous la juridiction de l'Église. C'est le cas notamment de l'espace scolaire. Sous l'influence du Rapport Parent (1963-66), l'éducation est désormais vue comme un droit et non plus comme un luxe ; conséquemment, le Gouvernement désire que tous aient les mêmes chances d'y accéder. Pour ce faire, il favorise la gratuité scolaire, la construction de nouvelles écoles et la laïcisation du système d'éducation (Pigeon, s.d.). Un Ministère de l'Éducation voit le jour en 1964, les commissions scolaires sont regroupées [1], on uniformise les programmes d'études, on crée des écoles secondaires dites polyvalentes (offrant un *cursus* général et professionnel), apparaissent les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) (*Ibid.*).

En parallèle, dans la continuité de cette réforme, des mesures gouvernementales sont introduites pour inciter les parents à assurer une présence dans les différentes instances de gestion et de décision progressivement instituées dans les écoles (par exemple, les comités d'école et de parents en 1970, la participation à la définition du projet éducatif de chaque école en 1979, les conseils d'établissement en 1997). Ces mesures demandent également aux parents de fournir un soutien au processus éducatif par leur engagement dans des activités scolaires et parascolaires et par un encadrement des élèves à la maison. Si le principe d'une collaboration étroite entre l'école et les familles est régulièrement mis en avant par le Conseil supérieur de l'éducation [2] (v.g. 1991, 1993), en 1995 celui-ci retient le partenariat [3] comme une piste de solution à envisager pour l'école primaire et secondaire (CSE, 1995*a*, 1995*b*, 1995*c*). Néanmoins, ce partenariat ne peut éviter la prise en compte de la réalité multiethnique du Québec, par là des communautés culturelles [4].

1. Une commission scolaire est au Québec une « entité juridique dont le mandat est de dispenser l'enseignement aux élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire sur un territoire donné. [...] La commission scolaire peut imposer des taxes foncières pour couvrir les coûts d'enseignement qui ne sont pas assumés par le Ministère de l'Éducation. » (Mémoire du Québec, 2018, s.p.)

2. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) est une structure paragouvernementale autonome établie par une loi québécoise en 1964 qui a pour fonction de conseiller le Ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation (GC, 2017).

3. Voir Lenoir, Kalubi et Lenoir-Achdjian (2006) pour une analyse de la notion.

4. La notion de communauté culturelle existe au Québec depuis les années 1970. Elle désigne les populations issues de l'immigration vivant au Québec et qui invoquent une identité culturelle ou religieuse différente de la majorité francophone ou de la minorité anglophone (GC, 2018*b*).

En effet, à la fin des années 1960 et durant les années 1970, trois lois visant à restreindre l'accès des élèves immigrants aux écoles anglophones sont votées à l'Assemblée nationale du Québec : la *Loi 63* en 1969, la *Loi sur les langues officielles* en 1974 et la *Charte de la langue française* ou *Loi 101* en 1977 (Paillé, s.d.). Contrairement aux deux premières lois, plutôt inefficaces, la *Loi 101* a des effets immédiats et, partant, on note des changements dans la composition linguistique et ethnoculturelle des populations scolaires dans les écoles publiques francophones (*ibid.*). En 1985, le Ministère de l'Éducation du Québec publie un rapport où sont soulignés les problèmes d'intégration à l'école des élèves appartenant à une communauté culturelle. Il prône la mise en œuvre de liens plus étroits avec les familles et leur communauté dans une perspective d'intégration psychosociale (GC, 1985). En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation produit à son tour un avis sur la question (CSE, 1993). Il y souligne la nécessité de soutenir un dialogue interculturel et d'accentuer les efforts de francisation et de socialisation des jeunes. Il propose notamment d'établir une collaboration plus formelle, plus solide entre l'école et les familles immigrantes. À partir de 1998, la politique gouvernementale insiste sur la nécessité de cette collaboration puisqu'elle serait un élément capital « d'intégration sociale, linguistique et culturelle » (GC, 1998, p. 17). Ce point de vue est réaffirmé dans le plan de formation à l'enseignement de 2001 (GC, 2004). À l'automne 2009, le Ministère de l'Éducation prend l'engagement d'œuvrer à l'augmentation de la diplomation des jeunes Québécois (GC, 2009). Pour ce faire il mise, entre autres acteurs, sur les familles appelées à valoriser auprès de leurs enfants l'importance de l'éducation scolaire, à prendre tous les moyens pour les guider vers la réussite, mais aussi à collaborer étroitement avec l'école [5].

Depuis plus de 40 ans maintenant, les chercheurs se penchent donc sur cette thématique de la collaboration école-familles/école-familles-communauté. On constate ainsi à travers les écrits que le lien entre cette collaboration école-familles et le succès scolaire de l'élève est généralement présenté comme évident (Dufresne, 2014 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Deslandes, 2011 ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Larrivée, 2011 ; Marsolais, 2004). Pourtant, les travaux de Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ne montrent aucunement de corrélation positive entre l'engagement parental et la réussite scolaire de l'élève.

Sur la base de ce constat, nous visons à travers ce chapitre à mettre en évidence la perception que se font les familles natives québécoises ou immigrantes de la collaboration école-familles afin de vérifier, premièrement, s'il existe dans leur esprit une corrélation entre le succès de leur enfant à l'école et leur engagement parental dans l'espace scolaire, deuxièmement, la forme que prend cet engagement et, troisièmement, si la collaboration école-familles telle que comprise et mise en action par ces parents natifs ou immigrants joue un rôle dans la persévérance et la réussite scolaire de leur enfant. En parallèle, nous verrons s'il existe une différence dans le discours des parents natifs

5. Une analyse de documents gouvernementaux portant sur les relations école-familles (GC, 2003, 2004) indique que les familles issues de l'immigration sont, de manière générale, considérées comme étant hétérogènes quant à leurs origines ethniques, mais homogènes quant à leur statut socioculturel et quant à leurs valeurs, et dépourvues de ressources pour encadrer leurs enfants à la maison et pour leur permettre de s'insérer dans la société québécoise. Des recherches menées au Québec (Hohl, 1996 ; Lenoir et coll., 2008 ; Vatz Laaroussi et Kanouté, 2013) suggèrent l'existence de malentendus dans le cadre des relations entre l'école et les familles issues de l'immigration, notamment en ce qui concerne le type de socialisation et d'instruction accordé aux enfants.

et immigrants quant à leur perception de la collaboration école-familles. De plus, nous mettrons ce discours en parallèle avec celui d'enseignantes rencontrés.

2 Qu'est-ce que la collaboration école-familles ?

La collaboration implique une association et une concertation étroites entre les acteurs concernés, où chacun a des responsabilités différentes en fonction de son expertise spécifique et des complémentarités dégagées. Ce partage des responsabilités nécessite une négociation préliminaire. De plus, une collaboration active appelle un processus d'interaction.

La collaboration école-familles requiert donc la présence de relations plus ou moins soutenues entre les divers acteurs responsables de l'éducation de l'enfant (Larivée, 2011). Cependant, les attentes et les pratiques des parents et des enseignants peuvent diverger selon les situations d'implication, ce qui influe inévitablement sur les formes de collaboration privilégiées. À ce sujet, les auteurs recourent habituellement à la typologie d'Epstein (2004) qui décrit six types d'implication parentale :

- *rôle parental* qui renvoie à l'aide que devrait fournir l'école dans l'exercice du rôle parental et à l'aide que devrait recevoir les écoles à comprendre les familles ;

- *communication* qui induit le fait de communiquer avec les familles ou l'école au sujet des programmes scolaires et des progrès des élèves ;

- *bénévolat* qui se réfère au recrutement, à la formation des familles comme bénévoles et à titre d'audience à l'école ou dans d'autres endroits pour soutenir les élèves et le programme scolaire ;

- *apprentissage à la maison* qui suppose une implication des familles auprès de leurs enfants dans des activités d'apprentissage à la maison (devoir et autres activités, prise de décision reliées au programme d'études) ;

- *prise de décision* qui vise à inclure les familles comme participants dans les prises de décision à l'école, dans l'administration et la promotion de l'éducation par l'intermédiaire d'associations, de conseils d'établissement, de comités, de groupe d'action et d'autres organisations parentales ;

- *collaboration avec la communauté* afin de coordonner les ressources et les services offerts aux élèves, aux familles et à l'école avec les entreprises, les agences, et d'autres groupes et assurer les services à la communauté.

Cette définition signale ainsi qu'il existe trois espaces possibles d'implication parentale : à la maison (via l'encadrement des devoirs), à l'école (par la participation à des comités ou activités divers) et dans la communauté (en inscrivant les enfants à des loisirs).

Néanmoins, en dépit de cette typologie, la définition de l'implication parentale demeure floue souligne Larivée (2011) et laisse filtrer des interprétations et des attentes multiples. C'est ce qui expliquerait, selon ce même auteur, la présence de plusieurs termes, tels qu'implication, participation, collaboration, concertation, pour décrire la relation école-familles. Pour notre part, nous retenons, à l'instar de Beaumont, La-

voie et Couture (2010), la définition de collaboration produite par Friend et Cook (*in* Beaumont, Lavoie et Couture, 2010) :

> « Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal » (p. 7). [6]

Cette définition a le mérite d'insister à la fois sur la relation égalitaire des partenaires en présence, sur l'importance de l'interaction directe entre eux et sur l'engagement commun envers un objectif partagé. Friend et Cook insistent également sur la notion de volontariat, sur le partage des responsabilités et des ressources, sur la valorisation de la collaboration par les partenaires, sur la présence d'une confiance mutuelle, ainsi que sur un sentiment d'appartenance. Cette définition est aussi partagée par Carbonneau (2017) et Lenoir (2012) qui, tous deux, soulignent la co-construction, la présence d'objectifs communs et la perception de bénéfices mutuels comme caractéristiques de la collaboration.

3 Méthodologie

Les données sur lesquelles s'appuie ce texte proviennent de deux recherches terminées : *Tension instruction-socialisation dans l'enseignement primaire* (Lenoir, Y., financée CRSH 2011-2015) et *Regards croisés sur les relations école-familles immigrantes comme déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires* (Lenoir, A., financée CRSH 2010-2015). Ces trois projets se déroulaient dans la ville de Sherbrooke en Estrie. Ils avaient pour objectifs, entre autres, de dégager chez les parents d'élèves natifs et immigrants leurs attentes vis-à-vis de l'école sur le plan des apprentissages et d'analyser l'écart de sens existant entre les parents, les enseignants et les intervenants socio-éducatifs (psychologues, orthophonistes, travailleurs sociaux, etc.) concernant la relation école-familles.

3.1 Le recueil des données

Le recueil des données s'est effectué grâce à des entrevues individuelles semi-directives, réalisées en français, d'une durée variant de 30 minutes à une heure. Les questions portaient sur le projet global d'éducation des parents, la notion de réussite, la mission de l'école, les apprentissages scolaires et sociaux acquis à l'école, le choix d'une école primaire, le rôle de l'enseignant, le rôle de parent d'élève, la collaboration école-familles.

L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une analyse de contenu conventionnelle s'appuyant sur une grille reprenant les thèmes de l'entrevue.

6. La collaboration interpersonnelle est un style d'interaction directe entre au moins deux parties égales volontairement engagées dans une prise de décision partagée et travaillant ensemble vers un but commun. (Notre traduction).

3.2 Les familles répondantes

Notre échantillon de convenance se compose de 97 parents. Parmi ceux-ci, 43 sont nés à l'étranger et 54 sont nés au Québec. Dans 71 cas, notre répondant était la mère (26 immigrantes et 45 natives), dans 17 cas le père (11 immigrants et 6 natifs), dans un cas la grand-mère tutrice de l'enfant (native) et dans 8 cas la mère et le père (ces derniers comptant pour un répondant) (6 immigrants et 2 natifs).

Tableau 1 : les familles rencontrées ; les répondants.

	Natifs	Immigrants	Total
Mère	45	26	71
Père	6	11	17
Mère et père	2	6	8
Grand-mère	1	0	1
Total	54	43	97

Le critère de recrutement était simple et unique : avoir au moins un enfant fréquentant l'école primaire au moment de l'entrevue.

Le recrutement s'est effectué sur deux années, 2013 (20 répondants) et 2014 (60 répondants), et en trois étapes : une première vague de recrutement s'est effectuée *via* quatre écoles appartenant à la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (42 répondants), puis par le bouche-à-oreilles (9 répondants) et enfin par affichage (29 répondants).

Les caractéristiques [7] de nos répondants sont les suivantes :

Tous les répondants rencontrés, à l'exception d'un seul, envoyaient leur enfant à l'école primaire publique.

Sur les 80 répondants, 37 étaient nés au Québec et 43 étaient immigrants. Toutefois, l'un des répondants immigrants ayant migré au Québec à l'âge de 6 mois, nous l'avons classé parmi les natifs.

Les régions de provenance des répondants immigrants étaient soit l'Asie (Vietnam) (n = 1), l'Europe de l'Ouest (France) (n = 2), l'Europe de l'Est (Albanie, Roumanie, Rép. Tchèque) (n = 3), l'Afrique du Nord (Algérie, Maroc) (n = 5), l'Afrique de l'Est (Burundi, RDC) (n = 6), l'Afrique de l'Ouest (Sénégal) (n = 1), l'Amérique du Nord (Mexique) (n = 2) et l'Amérique du Sud (Argentine, Brésil, Chili, Colombie, Pérou, Vénézuela) (n = 23).

La durée du séjour au Canada pour les répondants immigrants variait de 1 à 4 ans dans 18 cas, 5 à 9 ans dans 11 cas et de 10 à 14 ans dans 11 autres cas. Seuls deux répondants vivaient au Québec depuis 15 ans et plus.

Le statut au Canada des répondants immigrants était soit citoyen canadien (21 personnes), résident permanent (18 personnes), résident temporaire (2 personnes) ou réfugié (1 personne).

7. Voir le tableau des caractéristiques joint en annexe.

Tableau 2 : les familles rencontrées ; le pays de provenance.

	Natifs	Immigrants	Total
Canada	54		54
Asie		1	1
Europe de l'ouest		2	2
Europe de l'est		3	3
Afrique du nord		5	5
Afrique de l'est		6	6
Afrique de l'ouest		1	1
Amérique du Nord		2	2
Amérique du sud		23	23
Total	54	43	97

Soixante-douze répondants rencontrés vivaient dans une famille nucléaire (c'était le cas de 39 natifs et de 33 immigrants), 13 étaient en situation de monoparentalité (5 natifs et 8 immigrants), 8 avaient une famille recomposée (7 natifs et 1 immigrant) ; 3 étaient des familles adoptives (2 natifs et 1 immigrant)et 1 était tutrice.

De tous les répondants interrogés, seul sept vivaient ou avaient vécu en couple mixte (pays d'origine différent pour les conjoints). Pour les fins de cette recherche, seule l'origine ethnique du répondant a été retenue afin de déterminer son groupe d'appartenance pour cette recherche : natifs ou immigrants.

Tableau 3 : les familles rencontrées ; le type de famille.

	Québécois dits de souche	Immigrants	Total
Nucléaires	39	33	72
Monoparentales	5	8	13
Recomposées	7	1	8
Adoptives	2	1	3
Tutrice	1	0	1
Total	54	43	97
Endogames	52	38	90
Mixtes	2	5	7
Total	54	43	97

Les niveaux d'études des natifs et des immigrants diffèrent légèrement. En effet, si la majorité des répondants natifs et immigrants détenaient un diplôme universitaire (respectivement n = 29 et n = 35), les répondants immigrants étaient proportionnellement plus diplômés que les natifs (83 % c. 76 %) et le diplôme obtenu était plus qualifiant (15 répondants immigrants disaient détenir un diplôme de 2^{e} cycle comparativement à 4 natifs).

Tableau 4 : les familles rencontrées ; le niveau d'études.

	Québécois dits de souche	Immigrants	Total
Primaire	0	1	1
Secondaire général	1	3	4
Secondaire professionnel	6	0	6
Technique générale	6	1	7
Technique professionnelle	2	6	8
Certificat	4	0	4
Baccalauréat (1er cycle)	28	17	45
Maîtrise (2e cycle)	6	14	20
Doctorat (3e cycle)	1	1	2
Total	54	43	97

Par contre, les revenus des uns et des autres étaient nettement contrastés. En effet, si un peu plus de la moitié des répondants natifs déclaraient un revenu de plus de 95 000 $ (n = 22), le tiers des répondants immigrants déclaraient pour leur part un revenu inférieur à 21 000 $.

Tableau 5 : les familles rencontrées ; le revenu familial.

	Québécois dits de souche	Immigrants	Total
19 999$ et moins	1	14	15
20 000$ à 34 999$	0	2	2
35 000$ à 45 999$	1	7	8
50 000$ à 64 999$	3	7	10
65 000$ à 79 999$	5	5	10
80 000$ à 94 999$	12	5	17
95 000$ et plus	30	3	33
Inconnu	2	0	2
Total	54	43	97

Nous devons souligner ici que les parents originaires du Québec qui ont accepté de participer à l'entrevue se distinguent de la population québécoise dite « de souche » de Sherbrooke, à la fois par une scolarisation somme toute élevée et par un salaire annuel supérieur. Selon l'Institut de la statistique du Québec (2014*b*), le revenu médian avant impôt des familles dans la région de l'Estrie s'élevait en 2011 à 62 640$. Leur représentativité de la population estrienne est donc loin d'être assurée. Pour leur part, les répondants immigrants correspondent dans leurs caractéristiques à la population immigrante de la région.

3.3 Les enseignantes répondantes

Notre échantillon de convenance se compose ici de 13 enseignantes. Huit d'entre elles appartenaient à une commission scolaire en Estrie, cinq à une commission scolaire en banlieue de Montréal.

Le seul critère de recrutement était d'enseigner dans une école primaire.

Nous les avons rencontrées dans le cadre de deux focus group, chacun d'une durée de 2 heures.

Les principales caractéristiques de ces enseignantes étaient premièrement d'être en grande majorité titulaire de leur poste (11 cas) ou spécialiste (2 cas).

Tableau 6 : les enseignantes rencontrées ; poste occupé.

	Commission scolaire A	Commission scolaire B	Total
Titulaire	8	3	11
Spécialiste	0	2	2
Total	8	5	13

Deuxièmement, leur expérience dans l'enseignement variait de l'une à l'autre (1 d'entre elle était en fonction depuis 5 ans ou moins, deux autre depuis 6 à 10 ans, 3 depuis 11 à 15 ans, 3 depuis 16 à 20 ans et 4 depuis plus de 21 ans), mais on peut dire que la majorité d'entre elles était expérimentée (10 personnes ayant plus de 11 ans d'expérience).

Tableau 7 : les enseignantes rencontrées ; expérience d'enseignement.

	Commission scolaire A	Commission scolaire B	Total ‘
5 ans et moins	1	0	1
6 à 10 ans	2	0	2
11 à 15 ans	1	2	3
16 à 20 ans	3	0	3
21 ans et plus	1	3	4
Total	8	5	13

Troisièmement, 11 d'entre elles avaient une expérience soutenue auprès d'élèves issus de l'immigration, les deux autres affirmant avoir été ponctuellement en contact avec ces élèves au cours des années.

Tableau 8 : les enseignantes rencontrées ; expérience avec élèves issus de l'immigration.

	Commission scolaire A	Commission scolaire B	Total
soutenue	6	5	11
ponctuelle	2	0	2
Total	8	5	13

4 Les résultats et leur interprétation

4.1 Les finalités de l'école selon les familles et les enseignantes

La perception des familles quant à l'utilité de l'école pour leur enfant est sensiblement la même qu'elles soient natives ou immigrantes. Dans les deux cas, les répondants affirment que la fréquentation de l'école (et implicitement l'obtention d'un diplôme) permet à l'enfant de socialiser (de connaître comment fonctionne la société), de développer un bagage de connaissances et dans un futur plus lointain d'obtenir un bon revenu. Néanmoins, ces deux types de familles diffèrent sur un point : alors que les natifs pensent que l'école sert surtout à se découvrir et à s'épanouir, les immigrants

voient l'école comme un lieu où se développer intellectuellement et comme un espace permettant l'intégration sociale de l'enfant au Québec (par l'apprentissage des codes de conduites en vigueur). Cette différence de perception se comprend lorsque l'on remet en contexte ces deux discours. Les familles natives, ayant intégrées une idéologie partagée en Occident concernant l'importance du développement personnel, voient l'école comme un espace favorisant diverses expériences et divers apprentissages qui permettront plus tard à l'enfant de trouver sa voie, ce qui l'intéresse vraiment. Pour les familles immigrantes, l'école est plutôt conçue comme un premier échelon pour une future promotion sociale. De plus, l'école, comme lieu formatrice de citoyens, permet aussi selon elles à l'élève de comprendre et d'intégrer le savoir-être attendu et partagé par les natifs ; bref d'éviter d'être en décalage et repéré comme « immigrant ».

Du côté des enseignantes, leur perception des finalités de l'école diverge en fonction des familles auxquelles elles ont à faire. Lorsqu'elles parlent des familles natives, il est clair dans leur esprit que l'école est avant tout un lieu de socialisation et de formation (de savoirs, mais aussi d'apprentissages réflexifs concernant les options qui se présenteront à l'élève au cours de sa vie ; bref, l'école est avant tout un espace qui permet aux élèves de développer une ouverture d'esprit). Par ailleurs, elles se disent conscientes que pour plusieurs familles, l'école est aussi une sorte de garderie qui occupe les enfants pendant que les parents sont occupés. Par contre, lorsqu'elles parlent des familles immigrantes, les enseignantes voient l'école comme un espace qui permet à ces dernières de s'ouvrir à la société québécoise. Au rôle traditionnel des enseignants s'ajoute donc, selon elles, celui de socialiser aussi les familles des élèves.

4.2 La fonction des familles auprès de l'élève, selon les familles elles-mêmes

Toutes les familles rencontrées affirment que leur rôle principal est d'encourager, de soutenir et de supporter leur enfant dans son parcours scolaire. Pour ce faire, elles l'encadrent dans la réalisation des devoirs. Cependant, les familles natives et les familles immigrantes tiennent un discours dissemblable sur les points suivants. Alors que les natifs croient qu'il leur appartient d'appuyer l'enseignant (en affirmant leur accord avec ses décisions), de consolider les apprentissages à la maison (en révisant les notions vues à l'école), de développer chez leur enfant une discipline d'apprentissage (en insistant sur son autonomie à la maison) et d'aider leur enfant à s'épanouir (en l'inscrivant à des activités parascolaires telles que des sports ou des arts), les immigrants insistent pour leur part sur la nécessité d'être un modèle pour leur enfant (en s'investissant dans leur travail), d'être un guide pour ce dernier (en lui apportant des conseils), de parler régulièrement avec l'enseignant de l'enfant (afin de suivre ses progrès et son comportement à l'école) et d'aider l'enfant à développer de nouvelles connaissances (en l'inscrivant à des cours d'anglais, de mathématiques ou en lui faisant participer à des activités culturelles telles que théâtre, musée, exposition, etc.). L'idée générale, partagée par ces parents immigrants est qu'il faut constamment stimuler les enfants tout en valorisant l'école.

4.3 La fonction des familles auprès de l'élève, selon les enseignantes

Selon les enseignantes rencontrées, les familles ont pour rôle général d'encourager, de soutenir et de supporter l'élève dans son parcours scolaire. Pour ce faire, elles doivent les encadrer dans la réalisation des devoirs. En ce sens, elles partagent tout à fait le point de vue des familles. De plus, les familles doivent aussi faire confiance aux enseignants et agir comme partenaires de ces derniers (en acquiesçant aux demandes provenant de l'école). Par contre, encore une fois, leur discours se modifie en fonction du type de familles dont elles parlent. Les familles natives, selon ces enseignantes, ont aussi pour rôle de s'intéresser à ce qui se passe à l'école et de transmettre aux enfants des valeurs fondamentales de la société québécoises (laïcité, égalité entre les sexes, démocratie, honnêteté, autonomie, responsabilité, etc.). Les familles immigrantes, pour leur part, devraient valoriser le français à la maison (au lieu de parler leur langue d'origine) et s'ouvrir davantage à la société d'accueil (au lieu de prioriser les valeurs et manières de faire de leur pays d'origine).

4.4 La fonction des enseignants auprès de l'élève, selon les familles

Les familles natives et immigrantes s'entendent assez bien quant au rôle attendu des enseignants. Selon elles, l'enseignant doit guider les apprentissages de l'élève (transmettre les connaissances), être un modèle stimulant (en partageant sa passion pour les matières enseignées), stimuler, motiver, soutenir, encourager l'élève en fonction de ce qu'il est et de ses difficultés (bref, l'aimer), offrir dans sa classe un milieu stable favorisant les apprentissages (savoir gérer les conflits, les comportements problématiques) et socialiser l'enfant. Outre ces rôles, les familles natives ajoutent que les enseignants ont la responsabilité de traiter de manière égale tous les élèves (en respectant leur rythme et leur caractère), de s'adapter à chaque élève lors de l'enseignement et d'aider celui-ci à se découvrir. Cette vision s'inscrit dans une mouvance forte au Québec, celle de la demande de prise en compte de la diversité des élèves par le Ministère de l'Éducation (GC, 1999, 2013) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2017). Les familles immigrantes quant à elles demandent aux enseignants d'être à l'écoute des élèves, d'éveiller leur curiosité, leur intérêt, d'aider l'élève à développer des connaissances qui lui seront utiles et de dialoguer avec les parents. Cette demande se rattache logiquement avec la perception qu'ont ces familles de l'utilité de l'école et que nous avons développée précédemment.

4.5 La fonction des enseignants auprès de l'élève, selon les enseignantes

Les enseignantes que nous avons rencontrées voient leur rôle différemment selon qu'elles s'adressent aux familles natives ou immigrantes. Dans le premier cas, leur rôle consisterait à accompagner l'élève dans son cheminement en fonction de ses caractéristiques, de favoriser sa réussite en l'aidant à progresser dans ses apprentissages et à l'instruire en lui transmettant des connaissances. Dans le deuxième cas, à ces rôles mentionnés s'ajoutent aussi ceux d'aider les élèves et leurs parents à naviguer dans le système scolaire québécois, de favoriser leur insertion dans la société d'accueil et de faire preuve d'ouverture et d'empathie à leurs égards.

Il est à noter que ce discours s'inscrit dans un contexte où le personnel scolaire doit apprendre à gérer des classes de plus en plus pluriethniques, tout en tenant compte des besoins et des caractéristiques de tous les élèves comme spécifié auparavant. Or, dû à l'importance accordée au partenariat école-familles au sein du système scolaire québécois, les enseignants (majoritairement natifs du Québec) ont aussi à apprendre à travailler avec des parents possédant des référents culturels variés et des attentes parfois divergentes envers l'école.

5 Discussions

5.1 Discussion (1)

Les familles et les enseignantes se rejoignent sur un point : toutes insistent sur l'importance de la collaboration école-familles. Il y a là une intégration du discours sur la relation école-familles évidente.

Mais cette implication demeure minimale du côté des familles qui, pour la plupart, ne s'impliquent que dans l'encadrement et le suivi des devoirs à la maison ; elle demeure aussi minimale du côté des enseignantes qui planifient les différentes activités scolaires sans la collaboration des parents, mais qui comptent ensuite sur leur soutien pour les réaliser.

Par contre, les familles et les enseignantes ne s'entendent pas sur, entre autres, trois points :

1. En effet, les familles voyant l'école comme un prolongement de leur rôle d'éducateurs, demandent unanimement que l'école respecte leurs valeurs, celles qu'elles tentent d'inculquer à leurs enfants.

   Cette demande est d'autant plus forte chez les familles immigrantes pour qui les valeurs importantes ne sont pas nécessairement celles inculquées par l'école (ex. respect de la hiérarchie, crainte de Dieu, etc.)

2. Par ailleurs, on remarque que les finalités envisagées pour l'école sont en partie différentes entre les familles et les enseignantes.

   En effet, les familles rencontrées, qu'elles soient natives ou immigrantes, extrêmement bien éduquées et, ou aux revenus économiques élevés, attendent de l'école qu'elle insiste sur l'instruction de leurs enfants ; elles se projettent déjà dans un futur qui passe par l'Université.

   Néanmoins, il faut distinguer les familles québécoises dites « de souche » qui s'attendent aussi à ce que leur enfant « soit bien » à l'école, des familles immigrantes qui veulent que leur enfant y « soit aimé ».

3. De leur côté, les enseignantes privilégient la socialisation en tant qu'adaptation au métier d'élève et en tant que modalité de fonctionnement pour assurer une harmonie en classe : elles mettent l'accent sur l'aspect affectif, l'identité individuelle. L'école doit être selon elles, un « sanctuaire » pour qu'elles puissent enseigner. La dimension citoyenne est également présente dans leur discours comme une préoccupation, mais sans qu'elle soit nécessairement intégrée dans leurs pratiques.

Enfin, on remarque également une vision de l'école qui diffère sur trois autres points selon les familles et les enseignantes.

1. Pour les familles rencontrées, l'école est importante certes, mais elle ne constitue qu'un espace parmi d'autres favorisant le développement de l'enfant.

   Cela est d'autant plus vrai pour les familles québécoises dites « de souche » qui, outre l'école, inscrivent leurs enfants à diverses activités sportives ou artistiques.

2. Les familles immigrantes, de leur côté, favorisent aussi un développement complémentaire à l'école, mais qui passe par des activités culturelles ou des cours particuliers favorisant les apprentissages à l'école.
3. De leur côté, les enseignantes voient l'école comme un espace-clé pour le développement de l'enfant-élève et elles se plaignent de l'excès des activités extracurriculaires qui diminuent l'importance de l'école auprès des enfants. À cela s'ajoute une plainte concernant la dévalorisation par les familles de leur statut professionnel.

5.1.1 Le discours des familles sur la collaboration école-familles

Afin de connaître la perception des familles rencontrées sur la collaboration école-familles, nous leur avons posé quelques questions. Pour les fins de ce chapitre, nous ne présenterons que les réponses à quatre d'entre elles, les plus pertinentes à notre propos.

L'une de ces questions était : *Que faites-vous dans votre famille pour assurer la réussite scolaire de votre enfant ?* À cette question, les familles natives et immigrantes ont répondu qu'elles l'aidaient à faire ses devoirs ou qu'elles suivaient la réalisation de ces derniers, qu'elles l'inscrivaient à des cours complémentaires à l'école et qu'elles s'efforçaient de dialoguer avec leur enfant au sujet de l'école. Par contre, les familles natives ont insisté sur l'importance en parallèle de développer l'autonomie de leur enfant en lui confiant des tâches domestiques diverses à la maison, cela afin de favoriser le développement d'une discipline propice à l'apprentissage. Les familles immigrantes ont insisté quant à elles sur l'importance de valoriser l'école et de stimuler les enfants par des activités diverses hors école. De ce fait, peu d'entre elles étaient favorables à perturber l'enfant par des tâches domestiques ; la concentration des efforts devant être mise sur le développement des connaissances.

La question *Exercez-vous un rôle à l'école ?* a également été posée. La quasi-totalité des répondants affirment agir comme parent accompagnateur lors des sorties scolaires ou assister aux spectacles et autres événements organisés par les élèves pour leurs parents. Quelques-uns limitent toutefois leur participation aux réunions enseignant-parents ou de suivi de bulletin, alors que d'autres, une minorité, exercent une action bénévole au sein d'un comité dans l'espace scolaire (Fondation de l'école, Conseil d'établissement, etc.). Mais il est à noter que, d'une part, les parents ne sont pas incités à assister aux suivis de bulletin lorsque leur jeune chemine bien en classe. D'autre part, plusieurs répondants mentionnent le fait que leur horaire de travail et,ou la présence de jeunes enfants à la maison limitent sérieusement leur capacité à s'engager au sein de l'espace scolaire, voire à accompagner leur jeune lors d'activités à l'école ou organisées par l'école. Parmi les obstacles mentionnés à leur participation, les répondants immigrants ajoutent également la barrière de la langue.

Nous avons demandé à nos répondants : *Selon vous, l'école a-t-elle des attentes particulières à l'égard des parents ?* Pour la majorité d'entre eux, la réponse est oui, mais ces attentes sont implicites selon certains du fait que les parents les décodent au travers leur expérience personnelle, les bulletins d'information, les notes à l'agenda, etc., et elles sont explicites selon d'autres qui affirment les trouver dans les communiqués, les discours des enseignants lors des rencontres avec les parents ou dans le code de vie de l'école. Ces attentes, qu'elles soient explicites ou implicites, sont, de l'avis de tous nos répondants, que les parents fassent le suivi des devoirs et s'impliquent auprès de l'enfant dans son cheminement scolaire. Elles seraient aussi que les parents veillent à répondre aux besoins primaires de l'enfant (en termes d'habillement, de nourriture, d'heure du coucher, etc.) et à s'assurer que l'enfant ne manque pas de journée d'école. L'école s'attendrait aussi à ce que les parents s'impliquent dans la vie scolaire, minimalement en participant aux activités prévues pour eux et organisées par les élèves, mais aussi *via* les divers comités et en agissant comme parents accompagnateurs lors des sorties scolaires. Enfin, tous s'entendent pour dire que l'école s'attend à ce que les parents collaborent avec l'école, entre autres en respectant le travail des enseignants, en complétant les apprentissages à la maison si nécessaire mais sans empiéter sur le champ de compétence de l'enseignant, et en assurant un suivi avec l'enseignant concernant l'enfant.

Les discours entre répondants natifs et immigrants à ce sujet diffèrent néanmoins sur un point : les natifs pensent que l'école s'attend à ce que les parents appuient les différentes interventions de l'école lorsqu'il y en a auprès de leur jeune ; les immigrants croient que l'école s'attend à ce que les parents contribuent financièrement aux activités de l'école. Ces deux réponses distinctes s'expliquent aisément. En effet, au moins 9 des 38 répondants natifs rencontrés avaient un enfant présentant un trouble d'apprentissage et nécessitant un plan d'intervention de la part de l'école, alors que ce n'était le cas d'aucun répondant immigrant. Par contre, nous l'avons vu, les répondants immigrants sont sensiblement plus pauvres que les répondants natifs et, conséquemment, se sentent davantage interpellés par les demandes diverses tout au long de l'année en provenance de l'école qui appelle à la contribution financière des parents.

Dans quel contexte êtes-vous en relation avec l'enseignante principale de votre enfant ? À cette question, les répondants ont répondu que le contact était établi lors des rencontres pour le bulletin ou *via* courriels. Toutefois, les natifs ajoutent qu'ils rencontrent aussi l'enseignant principal de leur enfant en lien avec les plans d'intervention, par téléphone ou encore par l'entremise des notes à l'agenda. Les répondants immigrants disent pour leur part faire, dès que cela est possible, une démarche pour rencontrer en personne l'enseignante principale de leur enfant (à la sortie des classes par exemple ou lors des activités scolaires).

5.2 Discussion (2)

Nous avions pour premier objectif lors de ces entretiens de vérifier s'il existe dans l'esprit des familles une corrélation entre le succès de leur enfant à l'école et leur engagement parental dans l'espace scolaire.

De manière évidente, nos répondants ont intégré fortement le discours sur la collaboration école-familles. En effet, natifs comme immigrants insistent sur l'importance d'assurer le suivi et l'encadrement des devoirs à la maison ; pratiquement tous affirment avoir installé une routine à cet effet ; tous déclarent également valoriser l'école à la maison. Cette uniformité du discours s'explique aisément par les caractéristiques de nos répondants : leur haut niveau d'éducation, spécialement des immigrants, et le statut socioéconomique élevé des natifs. En effet, il semble que le niveau de scolarité des parents ainsi que leur statut socioéconomique soient des prédictifs de la persévérance scolaire ou du décrochage (Claes et Comeau, 1996). De plus, la valeur accordée à l'école par les parents, de même qu'aux aspirations scolaires et professionnelles à l'égard des enfants est également garante du succès scolaire (*Ibid.*). Et, de fait, tous nos répondants voient l'école comme la voie menant à une future réussite professionnelle. Cela est d'autant plus vrai pour les familles immigrantes à la recherche d'une mobilité ascendante (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008) justifiant la migration.

Un deuxième objectif était d'identifier la forme que prend cet engagement.

Si nous nous référons à la typologie d'Epstein (2004), nous ne pouvons que constater que l'implication des parents rencontrés demeure minimale. En effet, s'ils semblent adhérer fortement au type 4 de la typologie, les apprentissages à la maison, peu s'impliquent dans les types 3 et 5 de cette même typologie, le bénévolat et la prise de décision. Mais, nous l'avons précisé précédemment, les horaires de travail et les multiples activités qui remplissent la vie des familles limitent sérieusement les possibilités d'engagement dans la vie scolaire. Cependant, le type 2 de la typologie d'Epstein, la communication, est également investie plus ou moins fortement selon les répondants. Bien sûr, tous déclarent contacter au besoin l'enseignante principale de leur enfant soit par l'agenda, le courriel ou le téléphone, mais ces contacts demeurent somme toute peu nombreux, sauf en ce qui concerne les parents immigrants qui déclarent profiter de chaque occasion pour rencontrer en personne l'enseignante principale de leur enfant. Mais dans l'ensemble, les répondants connaissent peu les autres acteurs du monde scolaire qui interviennent auprès de leur enfant.

Enfin, un troisième objectif était de vérifier si la collaboration école-familles telle que comprise et mise en action par ces familles natives ou immigrantes jouerait un rôle dans la persévérance et la réussite scolaire de leur enfant.

Selon l'ensemble des familles rencontrées, qu'elles soient natives ou immigrantes, la réponse est oui. C'est bien leur investissement qui explique la réussite de leur enfant.

5.3 Discussion (3)

Il apparait, en fonction de ces résultats, que la fonction socialisatrice de l'école est très valorisée par les enseignantes interrogées. Elle semble même prendre le dessus sur celle de la transmission des connaissances académiques (instruction). Dans le cas des élèves issus de l'immigration, la socialisation est par ces enseignantes, comprise comme servant essentiellement à faire connaître la société québécoise aux élèves et à leur famille. Les langues et cultures d'origine ne sont pas forcément vues par ces enseignantes comme nuisibles aux apprentissages de l'élève, mais l'ouverture à la pratique du français et la participation des familles immigrantes aux activités dites québécoises sont fortement encouragées. Dans ce sens, le travail de socialisation auprès de ces élèves et de leur famille est vu par ces enseignantes comme une tâche supplémentaire en ajout à un métier déjà très exigeant. Cependant, elles ne se plaignent pas de ce surcroît de travail. Elles trouvent même cette tâche plutôt enrichissante. Ce qui pose problème selon elles, c'est le manque de formation, de ressources et de temps pour la mener à bien.

Considérant spécifiquement la collaboration école-familles, selon ces enseignantes, celle-ci doit être menée par l'enseignante elle-même et acceptée, non contestée, suivie par les familles (natives ou immigrantes). Le rôle de ces dernières étant en effet aussi de soutenir les actions de l'école.

6 Conclusion

Peut-on alors parler d'une collaboration école-familles dans ces conditions ? Claes et Comeau (1996) questionnent implicitement la chose en montrant que dans les faits, si tous les acteurs reconnaissent l'importance de ces deux espaces, familial et scolaire, dans la vie et le développement de l'enfant-élève, ceux-ci ne s'interpénètrent guère et demeurent encore aujourd'hui deux mondes séparés. L'école a bien sûr des attentes plus ou moins explicites à l'égard des parents, notamment qu'ils préparent l'enfant à la vie scolaire et qu'il fasse ses travaux ; les parents de leur côté ont aussi des attentes implicites à l'égard de l'école, entre autres, que celle-ci forme et instruise leur enfant ou qu'elle le socialise. Dans les deux cas, on s'attend aussi à ce que l'autre acteur communique les informations importantes en lien avec l'enfant-élève. Mais ces attentes mutuelles et leurs réponses, même si elles apparaissent dans les typologies sur la collaboration école-familles, ne suffisent pas en soi pour établir une collaboration école-familles quoiqu'en dise Epstein. En effet, rappelons-le, les parents ne connaissent pas ou peu les différents intervenants qui s'occupent de leur enfant, de même le programme éducatif, voire le programme des activités scolaires ne sont pas établis avec les parents.

De même, les activités prévues par les parents afin d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants ne font pas appel à l'espace scolaire.

Tous les travaux sur la collaboration école-familles, à notre connaissance, affirment qu'une bonne collaboration favorise la réussite des élèves... Au regard du discours recueilli auprès de nos répondants, l'investissement parental dans le suivi des devoirs est une évidence pour ces derniers. Elle se ferait de toute manière en dehors du discours sur la collaboration école-familles. On peut dès lors penser que si les élèves réussissent, ce n'est pas tant à cause de la collaboration école-familles, mais en fonction de la volonté de réussite des parents et de l'encadrement qu'ils prodiguent.

7 Références

Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation.* Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec. https://www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Carbonneau, H. et al. (2017). *La recherche participative mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble*, https://www.ivpsa.ulaval.ca/sites/ivpsa.ulaval.ca/.../la_recherche_participative_f.pdf

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussie des élèves des communautés culturelles.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995*a*). *Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995*b*). *Vers la maîtrise du changement en éducation.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1995*c*). *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire.* Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation. cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0500.pdf

Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques,* 35, 75-85. http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/lsp/1996/v/n35/005075ar.pdf

Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes.* http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/.

Deslandes, R., Potvin, P., et Leclerc, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education* 34 (2), 133-151. http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/8474/6407

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire *Revue des sciences de l'éducation,* 30 (2), 411-433. http://www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n2/012675ar.pdf

Dufresne, F. (2014). La relation parents-école : une question d'équilibre. *Cahier de réussite*, 2, 1-4. http://reussitemonteregie.ca/wp/wp-content/medias/Cahiers-de-Reussite_Relation-Parents-C3_A9cole_7.pdf

Duval, J., Dumoulin, C. et Perron, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. *Revue canadienne de l'éducation,* 37, (3), 1-23.

Epstein, J. (2004). *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche.* Communication. Journée Collaboration École-Famille-Communauté, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 4 juin 2004.

Gonzalez-Dehass A.R., Willems, P.P. et Holbein, M.F.D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation, *Educational Psychology Review*, 17 (2), 99-123.

Gouvernement du Québec (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles (Rapport Chancy).* Rapport déposé au bureau du Sous-ministre. Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1999). *Prendre le virage du succès. Une école adaptée à tous ses élèves. Politique d'adaptation scolaire.* Québec, Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_Web/documents/dpse/.../politi00F_2.pdf

Gouvernement du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire.* Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2003). Le programme de soutien *Une école montréalaise pour tous. Québec, Ministère de l'Éducation.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_Web/documents/.../brochure03-04f.pdf

Gouvernement du Québec (2004). *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires.* Québec, Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens !*, Tous ensemble pour la réussite scolaire, Québec, Ministère de l'Éducation. http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf

Gouvernement du Québec (2013).Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec, Ministère de l'Éducation. http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/une-ecole-davenir-politique-dintegration-scolaire-et-deducation-interculturelle

Gouvernement du Québec (2017 -1964). *Chapitre C-60. Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.* Québec, Gouvernement du Québec. legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/C-60.

Gouvernement du Québec (2018a). Les jeunes, les parents et les membres du personnel scolaire peuvent, tous ensemble, contribuer au climat sécuritaire, positif et bienveillant de l'école. Québec, Ministère de l'Éducation, http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/agir-contre-la-violence-et-lintimidation/parents/collaboration-ecole-famille

Gouvernement du Québec (2018b). Thésaurus de l'activité gouvernementale. Québec, Gouvernement du Québec. http://www.thesaurus.gouv.qc.ca/tag/terme.do?id=2891

Hill, N.E., and Tyson, D.F. (2009). Parental Involvement in Middle School : A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology,* 45 (3), 740-763.

Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école, *Lien social et politiques-RIAC,* 35, 51- 62.

Institut de la statistique du Québec (2014*a*). 05-L'Estrie ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC). Québec : Institut de la statistique du Québec. http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_05/region_05_00.htm

Institut de la statistique du Québec (2014*b*). *Revenu médian avant impôt des familles, selon le type de famille, régions administratives et ensemble du Québec, 2007-2011.* http://www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/profils/comp_interreg/tableaux/rev_median_av_impot.htm

Jeynes, W.H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, *Urban Education,* 40 (3), p. 237-269.

Kanouté, F. et Saintford, M. (2003). La relation école-famille, *Education Canada,* 43 (1), 28-31.

Larrivée, S.J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite, *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 525-543. http://www.erudit.org/revue/RSE/2006/v32/n3/016275ar.html

Larivée, S.J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service socia* l, 57 (2), 5-19. http://www.erudit.org/revue/ss/2011/v57/n2/1006290ar.pdf

Lenoir, Y., Kalubi, J.-C et A. Lenoir-Achdjian (2006). La communauté d'apprentissage : ambiguïté et enjeux de la notion en Amérique du Nord. Note de synthèse. *Éducation en débats : analyse comparée/ Debates in education :comparative analysis/La educación en debates : análisis comparado*, Numéro spécial (4), 11-46.

Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration : un état de la question. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation,* 19, 171-190.

Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et apprentissages*, 9, 13-39.

Marsolais, A. (2004). À l'école : des parents auxiliaires, clients, alliés, citoyens ? Une brève histoire de rapports évolutifs in MELS. École-famille-communauté : faire équipe pour la réussite. *Vie pédagogique*, 133, Québec, Ministère de l'Éducation.

Mémoire du Québec (2018). *Commission scolaire.* http://www.memoireduquebec.com/wiki/index.php?title=Commission_scolaire_\%28d\%C3\%A9finition\%29

Paillé, M. (s.d.). *L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants : un dénombrement démographique.* https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenagement_hs/ral01_Charte_Paille_VF_1.pdf

Parent, A-M. (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec,* Québec, La Commission. 1963-1966, 3 t. en 5 vol.

Pigeon, M. (s.d.) *L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent.* Montréal, Musée McCord. http://www.mccord-museum.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2&tableid=11&tablename=theme&elementid=107__true&contentlong

Rousseau, M., Thivierge, J., Potvin, P. et Brooks, S. (s.d.). *La relation école-famille-communauté et la persévérance scolaire : une recension des écrits.* Version diffusion présentée à la fondation Mobilys. Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières. www.pierrepotvin.com/8.\%20Banque\%20d\%27outils/Mobilys*E-F-C.pdf

Saint-Jacques, M-C., Turcotte, D. et Oubrayrie-Roussel (2012). L'éducation familiale à l'heure des compétences parentales. *Revue internationale Enfance, Familles, Générations,* 16, 1-16.

Spera, C. (2006). Adolescents' Perceptions of Parental Goals, Practices, and Styles in Relation to Their Motivation and Achievement, *Journal of early adolescence*, 26, (4), 456-490.

Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M. et Giroux, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire ? *Revue canadienne de l'éducation*, 38 (2), 1-28

Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation, 34* (2), 291-311. http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019682ar.pdf

Vatz Laaroussi, M. et Kanouté, F. (2013). *Les collaborations familles immigrantes-école-communauté : défis et enjeux.* Montréal, Centre d'études ethniques des universités montréalaises. http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013-enjeux/vatz-kan-enj-2013.pdf