Les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au Québec

Perceptions de parents et d'enseignants

Serge J. Larivée(1), Fernand Ouédraogo(2),
Joëlle Duval(3), Julie Bouchard(4)

(1) Professeur au Département de psychopédagogie et andragogie de l'Université de Montréal
(2) Maître assistant au Département de philosophie et de psychologie à l'Unité de Formation et de Recherche en Sciences humaines à l'Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)
(3) Professeure substitut au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi
(4) Doctorante en psychopédagogie à l'Université de Montréal.

Résumé : Cet article porte sur les perceptions de parents et d'enseignants au sujet des rôles parentaux dans le cheminement scolaire de leur enfant. Pour ce faire, 18 parents d'enfants du préscolaire ou du primaire et 18 enseignants des mêmes ordres d'enseignement ont participé à des entrevues individuelles ou de groupe. Les résultats montrent plusieurs perceptions communes aux parents et aux enseignants par rapport aux rôles parentaux (encadrement de l'enfant, participation aux rencontres à l'école, etc.). Toutefois, des divergences de perceptions laissent apparaître que les enseignants perçoivent davantage les rôles parentaux selon des limites à imposer aux parents alors que ces derniers identifient leurs rôles dans des actions positives à mettre en place en vue de favoriser leur participation et leur collaboration avec l'école. Enfin, les rôles parentaux identifiés par les enseignants et les parents demeurent majoritairement traditionnels.

Mots-clés : Rôles ; parents ; enseignants ; enfants ; participation des parents

1 Contexte et problématique

Depuis les années 1960, les relations école-famille (ÉF) et école-famille-communauté [1] (ÉFC), et plus particulièrement la participation des parents dans le cheminement [2] scolaire de leur enfant, ont fait l'objet de nombreux débats et discussions entre les acteurs de l'éducation, tant au Canada, au Québec que dans le monde entier (CSE, 1998 ; Gouvernement du Québec, 1997*a* ; OCDE, 1997). En effet, que ce soit pour ce qui concerne les types de relations à établir entre parents, enseignants ou autres acteurs de la communauté concernés par l'éducation des enfants, ou les manières de faire participer les parents dans l'éducation ou le cheminement scolaire de leur enfant, force est de constater qu'il est difficile pour l'ensemble des acteurs d'arriver à un consensus. Parallèlement, de nombreuses recherches ont été menées sur diverses dimensions de la participation parentale (collaboration école-famille et école-famille-communauté, implication parentale, pratiques, attitudes et compétences parentales, coopération et partenariat, etc.) particulièrement à propos de la réussite éducative et scolaire ou de l'adaptation sociale et scolaire de l'élève. Bien qu'il soit difficile, voire impossible de contrôler les nombreuses variables à prendre en compte pour permettre de conclure à un lien de causalité entre la participation parentale et la réussite scolaire, plusieurs chercheurs s'entendent tout de même pour affirmer que la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant comporte des effets positifs et qu'elle constitue l'un des facteurs essentiels à la réussite scolaire (Henderson et Mapp, 2002 ; Jeynes, 2003, 2005, 2007 ; NCFCCS, 2003, 2008 ; Nye, Turner et Schwartz, 2006 ; Spoth, Randall et Shin, 2008 ; Reschly et Christenson, 2012). La participation des parents peut ainsi influencer directement ou indirectement cette réussite, par exemple par une meilleure assiduité de l'enfant à l'école, un sentiment de bien-être, de plus grandes aspirations scolaires, de meilleures habiletés autorégulatrices, etc. (Asdih, 2012 ; Deslandes, 2009 ; Deslandes et Jacques, 2004 ; Grolnick et *al.,* 1997, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Izzo et *al.,* 1999 ; Ladner, 2006 ; etc.). Un des défis est de mieux comprendre pourquoi les parents décident de participer au cheminement scolaire de leur enfant et comment ils s'impliquent selon leurs contextes et réalités. C'est en ce sens que certains chercheurs se sont intéressés aux motivations et aux types de participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997, 2005). À cet effet, Mapp (2002) distingue trois catégories de facteurs pouvant expliquer le type et l'importance de la participation parentale, soit ceux 1) d'ordre organisationnel (conciliation travail-famille-école, garde des enfants…), 2) d'ordre relationnel (accueil à l'école, attitudes des enseignants…) et 3) d'ordre psychologique (représentation des rôles, référence à son vécu scolaire, sentiment de compétence dans son rôle de parent…). Il apparaît ainsi que la participation des parents et les rapports qu'ils entretiennent avec l'école peuvent varier, notamment selon leurs caractéristiques sociodémographiques (niveau de scolarité, statut socioéconomique, occupation…) et les caractéristiques de leur

1. Dans le contexte des relations école-famille-communauté au Québec, nous définissons le terme communauté en termes de territoire géographique et de personnes liées à ce territoire. Par exemple, la communauté correspond au territoire (ou quartier) dans lequel est située l'école ainsi que les familles et les ressources environnantes (associations, organisations, services, etc.). La communauté est donc, composée des personnes qui habitent ce territoire (les citoyens) ainsi que des membres ou employés des diverses ressources.

2. Le cheminement scolaire renvoie au suivi des activités scolaires des enfants.

enfant (l'âge, le niveau scolaire de leur enfant, la présence de difficultés scolaires ou comportementales...). Migeot-Alvarado (2000) rappelle que les parents n'accordent pas tous la même importance à l'école ou confiance au personnel scolaire et ils ont, en conséquence, des attentes et des perceptions différentes de leur rôle éducatif, ce qui a un impact direct sur leur type de participation et de relation avec les enseignants ou l'école en général. Deslandes et Bertrand (2004) soulignent, par exemple, que les parents ont tendance à participer davantage au début de la scolarité de leur enfant et qu'ils vont lui offrir plus d'aide s'il réussit bien ou s'il en est à ses premières difficultés. Ces auteurs précisent que les parents sont plus motivés à participer s'ils croient que leurs interventions peuvent influencer la réussite de leur enfant, s'ils pensent détenir des connaissances et des habiletés qui leur permettront d'intervenir adéquatement, s'ils reçoivent des invitations à participer à des activités et s'ils considèrent que l'implication à l'école fait partie de leur rôle parental. Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005) affirment de plus que la compréhension du rôle parental constitue le meilleur prédicteur de la qualité de la participation des parents, c'est-à-dire que plus le parent comprend son rôle et a une idée précise des façons dont il peut s'impliquer dans l'éducation et le cheminement scolaire de son enfant, plus ses actions seront cohérentes et adaptées à cette perception de son rôle. Or, bien que l'on puisse croire qu'après toutes les études réalisées sur le sujet les rôles des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant devraient être assez bien définis, il est surprenant de constater que ce n'est pas le cas (Beauregard, 2006 ; Larivée, 2011). Qui plus est, cette ambiguïté occasionne parfois des situations d'insatisfaction ou des mésententes chez des parents qui souhaitent participer à certaines activités. D'une part, puisqu'ils ne sont pas invités à le faire, ils se sentent exclus (ex. : participation à une activité en classe ou à l'extérieur de l'école) ; d'autre part, des enseignants peuvent s'attendre à une participation parentale alors que les parents ne se présentent pas (ex. : remise du bulletin scolaire). Par exemple, des parents affirment vouloir participer au cheminement scolaire de leur enfant, notamment à l'école, mais ne se sentent pas les bienvenus, ne savent pas quoi faire ou ne se sentent pas soutenus lorsqu'ils le font (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2012).

À cet égard, Beauregard (2006, p. 546) affirme :

> « Ils [les chercheurs] ont fait ressortir l'importance de l'implication des parents dans le cheminement scolaire de l'enfant et de la communication entre les parents et les enseignants pour la réussite scolaire de celui-ci. Cette présence accrue des parents dans la scolarisation de leurs enfants, ajoutée au contexte d'évolution de la famille et de l'école, a contribué à modifier les rôles de chacun. Cependant, peu d'auteurs se sont attardés à définir les rôles des parents et des enseignants. Conséquemment, chacun définit, à partir de son vécu, ce qu'est son rôle et celui de l'autre. De plus, il considère que sa représentation de ces rôles est partagée par les autres. »

Ainsi, pour favoriser une participation optimale et efficiente des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, il importe soit que le personnel scolaire, particulièrement les enseignants, et les parents prennent le temps de discuter afin de s'entendre

sur une compréhension commune et claire de leurs rôles respectifs, soit que la responsabilité incombe à l'autorité publique, ce qui permettra de les délimiter.

Dès lors, face à l'absence d'une délimitation des rôles, deux questions principales de recherche se posent : quelles sont les perceptions des parents et des enseignants à l'égard de leurs rôles respectifs dans le cheminement scolaire de l'enfant ? Est-ce que leurs perceptions sont plutôt convergentes ou divergentes ? Alors qu'une plus grande collaboration ÉF est attendue et souvent présentée comme une panacée, le problème demeure entier puisque les relations ÉF sont complexes et multidimensionnelles (Bérubé, Poulin et Fortin, 2007 ; Crozier, 2000). Il ne suffit pas de promouvoir ou de décréter la collaboration ÉF ou l'implication parentale pour qu'elle prenne place (Maubant et Leclerc, 2008). Encore faut-il que des conditions favorables soient présentes, notamment que les rôles des partenaires soient définis et compatibles.

Au regard des éléments contextuels présentés, nous visons spécifiquement dans ce texte à identifier les perceptions de parents et d'enseignants à l'égard des rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Ce travail s'inscrit dans une recherche plus vaste qui vise aussi à identifier les rôles des enseignants de manière à clarifier leurs rôles respectifs. Les résultats d'une telle recherche devraient favoriser un travail éducatif complémentaire et éviter (ou diminuer les occasions) que les parents empiètent sur le travail pédagogique des enseignants et que ces derniers s'immiscent dans la vie privée des familles (Proulx, 1996) et ce, afin de favoriser la réussite scolaire des élèves. Une relation misant sur une « coéducation » où chaque acteur a un rôle bien défini et complémentaire aux autres partenaires est donc à établir (Pithon, Asdih et Larivée, 2008). C'est ce que vise la recherche que nous avons menée.

2 Cadre conceptuel et dimensions analytiques

La présente recherche sur les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant s'inscrit dans un contexte plus large portant sur la participation des parents à l'intérieur d'une relation de collaboration école-famille-communauté. Pour mieux situer ce contexte, nous présentons brièvement comment nous définissons la collaboration école-famille-communauté, la participation parentale ainsi que les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Nous terminerons cette section par l'identification de facteurs influençant la participation parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant.

2.1 La collaboration école-famille-communauté

Le Petit Robert de la langue française (Rey, Robert, Rey-Debove et Cottez, 2006, s.p.) définit la collaboration comme étant un « travail en commun, action de collaborer avec qqn.». En ce sens, le fait de travailler avec quelqu'un à une activité ou à un projet commun constitue une forme de collaboration et ce, peu importe le type d'implication de chaque collaborateur. *Le Petit Robert de la langue française* indique d'ailleurs que la collaboration fait référence à d'autres termes apparentés tels l'aide, l'appui, le concours, la coopération, la participation. Par conséquent, le terme de collaboration est plutôt générique, c'est ce qui explique pourquoi la documentation scientifique n'en présente pas une définition stable, commune ou partagée. Toutefois, dans le contexte

de la collaboration école-famille-communauté, les chercheurs s'entendent généralement sur le fait qu'il s'agit pour les différents acteurs concernés (parents, personnels scolaires, membres de la communauté) de travailler ensemble dans un but commun qui contribue, directement ou indirectement, à la réussite éducative ou scolaire. C'est toutefois lorsque vient le temps de préciser les formes que peut prendre cette collaboration (ex. : de l'ordre de la concertation, de la coopération, du partenariat...) selon les contextes et réalités de chacun des acteurs que le tout se complique.

La littérature scientifique fait état de plusieurs typologies ou modèles sur la collaboration ÉFC (Adelman, 1994 ; Bouve, 2005 ; Dunst, Johanson, Rounds, Trivette et Hamby, 1992 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2013 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; etc.). Ils mettent principalement en lumière des aspects complémentaires de la participation parentale, tels les lieux (maison, école, communauté), les types de participation (individuel, collectif, institutionnel) et les formes de collaboration (information, consultation, prise de décision, etc.). Cependant, à notre connaissance, aucun ne met en relation la participation parentale selon une définition explicite des rôles éducatifs des parents et des enseignants, de leurs attentes respectives selon les contextes de participation. Un modèle et une typologie retiennent toutefois notre attention. Il y a d'abord le modèle de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997, 2005) qui aborde l'implication parentale selon la prise de décision de ceux-ci de participer ou non au développement et à l'éducation de leur enfant, notamment selon la compréhension qu'ils ont de leur rôle. Ce modèle est d'ailleurs celui qui s'intéresse le plus aux rôles des parents. Ces auteurs s'intéressent au processus menant à la décision des parents de participer au cheminement scolaire de leur enfant, mais ils ne s'attardent pas à une définition explicite des rôles parentaux. Puis, il y a la typologie d'Epstein (2011) qui présente les relations ÉF selon six types de participation parentale variant notamment selon les lieux où se déroulent ces participations, soit à la maison (encadrement de l'enfant, supervision des devoirs et leçons, etc.), à l'école (assister aux réunions, agir à titre de bénévole, participer à des comités concernant le fonctionnement de l'école, etc.) et dans la communauté (collaborer avec des membres ou des associations de la communauté, utiliser les ressources disponibles, etc.). Cette typologie se distingue par le fait qu'elle identifie des rôles généraux aux parents selon diverses situations de participation parentale possible. D'autres typologies abordent indirectement les rôles des parents en identifiant des profils de parents. C'est le cas notamment de Claes et Comeau (1996), citant Gordon (1976), qui identifient cinq profils (ou types) de parents selon leurs rôles dans le cheminement scolaire de leur enfant : 1) le parent éducateur, 2) le parent auditeur-observateur, 3) le parent volontaire, 4) le parent paraprofessionnel et 5) le parent participant aux prises de décision. Il y a aussi la typologie de Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi (2008), qui met l'accent sur le capital scolaire des parents immigrants et la manière dont leur jeune du secondaire exerce son métier d'élève, en identifiant trois profils : 1) la réussite scolaire inscrite dans une continuité familiale, 2) la réussite scolaire comme promotion sociale et 3) la réussite scolaire pour la famille. Ces deux typologies prennent appui sur des profils de parents qui mettent en lumière diverses dimensions dont la façon qu'ils perçoivent ou exercent leurs rôles à travers leurs valeurs, leur trajectoire de vie, leurs réalités sociales, etc. En outre, malgré leurs contributions pertinentes,

il apparaît que les typologies existantes abordent la participation parentale dans des perspectives trop spécifiques et ne présentent pas une définition générale commune de ce que pourraient être les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Nous sommes certes d'accord pour affirmer qu'il peut ou doit y avoir une contextualisation des rôles, mais celle-ci devrait reposer sur une base commune des rôles parentaux dans le cheminement scolaire de l'enfant afin de fournir les balises nécessaires à une participation parentale la plus efficace et harmonieuse possible.

2.2 La participation parentale

Le terme « participation », comme celui de collaboration, est plutôt générique comparativement à d'autres termes (implication, engagement, partenariat) qui sont souvent utilisés comme des synonymes (Larivée, 2011 ; Portelance, Borges et Pharand, 2011). Selon *Le Petit Robert de la langue française* (Rey, Robert, Rey-Debove et Cottez, 2006, s.p.), la participation réfère à l'« action de participer à qqch. », alors que le terme « participer » est défini comme « prendre part à (qqch.) » (Rey, Robert, Rey-Debove et Cottez, 2006, s.p.). Dans le contexte de la collaboration ÉF, on peut ainsi affirmer qu'il s'agit de la participation d'un ou de parents à quelque chose, tel que prendre part à une activité, une réunion. Ce terme ne pose pas trop d'ambiguïté et il est fréquemment utilisé dans un sens commun tant en anglais qu'en français. Cependant, il ne permet pas de juger du degré ou de l'importance de la participation de la personne concernée. Par exemple, si un parent affirme avoir participé à une réunion, on peut difficilement déceler si cette participation était active (ex. : poser des questions, émettre des commentaires) ou plutôt passive, voire être présent physiquement sans être attentif à ce qui se dit ou se passe durant la réunion. C'est pourquoi le terme de participation est parfois utilisé avec un qualificatif pour mieux illustrer le type de participation (participation active, passive, importante, régulière, etc.). En outre, dans le contexte de cette recherche, qui s'inscrit dans le cadre des relations école-famille-communauté, on peut retenir que la participation parentale implique minimalement pour le parent de prendre part à quelque chose, que ce soit une action en présence d'autres personnes (ex. : participation à une réunion, une activité,...) ou pas (participation, à la maison, à la réparation de livres de la bibliothèque scolaire) ; qu'elle ait lieu à l'école, à la maison ou ailleurs dans la communauté ; qu'elle concerne spécifiquement le parent et son enfant ou plusieurs enfants ou personnes de l'école ou de la communauté. Nous retenons d'ailleurs ce terme plus général que d'autres, tels implication ou engagement, afin de laisser toute la liberté aux participants de cette recherche de décrire les rôles des parents en étant le moins influencé possible par la nature et l'importance du terme utilisé. Nous pensons que cela favorisera ainsi une identification générale des rôles plutôt que la façon de les exercer.

2.3 Les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

Legendre (2005, p. 1198) définit le rôle comme étant une « fonction assignée à quelqu'un ; [un] comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part ». En contexte scolaire, le rôle des parents correspond principalement aux attentes des milieux scolaires envers eux dans le cheminement scolaire de leur enfant ainsi qu'aux responsabilités et aux pouvoirs que leur confère explicitement ou implicitement la société. Depuis la

création des commissions scolaires au Québec (1964) et la mise en place des premiers comités d'école (1971), le rôle et la place des parents à l'école et, plus généralement dans le cheminement scolaire de leur enfant, ont évolué. Si l'influence des parents était plutôt limitée et leur participation principalement d'ordre consultatif durant les décennies 1960 à 1980, les responsabilités qui leur sont accordées depuis la dernière réforme en éducation (Gouvernement du Québec, 1997*b*) montrent que le type de rôle et de participation n'est plus du même ordre que par le passé. Certains aspects demeurent relativement similaires en ce qui concerne leur rôle individuel, mais ils sont peu définis : « le rôle individuel des parents découle de leur responsabilité au regard du cheminement scolaire de leur enfant. » (Gouvernement du Québec, 2007, p. 7). Au plan collectif, le rôle des parents n'est précisé qu'à l'intérieur des diverses instances légales où ils peuvent s'impliquer et exercer une certaine influence : les conseils d'établissement (CÉ) et l'organisme de participation des parents au sein de l'école, le comité de parents, etc. C'est toutefois dans les CÉ, implantés en septembre 1998, qu'on leur reconnaît une place plus grande en termes décisionnels (plan de réussite, choix des manuels scolaires, choix des spécialités, etc.). Si les rôles des parents sont assez bien définis et compris par ceux-ci et par le personnel scolaire au sein des instances collectives (Deniger et Roy, 2001), la situation semble plutôt différente au plan individuel. De plus, cette évolution de la place laissée aux parents au fil des années, montre bien que la dynamique relationnelle famille-école est davantage unidirectionnelle, soit de l'école vers la famille.

Alors que la collaboration ÉFC est généralement acceptée et valorisée, quels sont les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant dans le contexte actuel ? Comment ceux-ci perçoivent-ils leur rôle ? Est-ce que les enseignants ont des perceptions similaires à celles des parents ? D'entrée de jeu, il n'y a pas de réponse simple à ces questions puisque la littérature scientifique montre que la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant est multiforme et multidimensionnelle (Beauregard, 2006 ; Epstein, 2011). Nous souhaitons toutefois, par cette recherche, mieux mettre en évidence les perceptions des deux catégories d'acteurs concernés, soit les parents et les enseignants, afin de tenter d'identifier des rôles parentaux généraux pouvant servir de base à la participation parentale.

2.4 Les facteurs influençant la participation parentale dans le cheminement scolaire de leur enfant

La documentation scientifique montre que la participation des parents au cheminement scolaire de leur enfant est différente selon leurs caractéristiques. C'est le cas, par exemple, des parents de milieux défavorisés, notamment ceux des milieux urbains, généralement moins impliqués dans l'éducation de leur enfant (Reynolds, Weissberg et Kasprow, 1992), car ils ont de moins bonnes relations avec l'enseignant que ceux des milieux plus favorisés et ils se disent souvent mal informés (Migeot-Alvarado, 2000). Les parents de milieux défavorisés diffèrent souvent, au plan culturel et éducationnel, du personnel scolaire, ce qui les éloigne davantage de l'école (Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999). Ils se distinguent aussi des parents des milieux favorisés. Lorsqu'ils rencontrent des difficultés avec le milieu scolaire, les parents de milieux favorisés sont plus enclins à développer des stratégies pour les pallier alors que ceux

de milieux défavorisés ont davantage tendance à s'y résigner (Crozier, 2000 ; Migeot-Alvarado, 2000). La perception des parents comme étant un groupe homogène par les personnels des milieux scolaires constitue aussi l'un des éléments qui nuit à la participation parentale (Gorman, 2004). Trop souvent, des choix ou des directives sont adoptés et mis en œuvre de manière unidirectionnelle sans penser aux familles ou aux élèves qui vivent des situations difficiles ou qui ont des besoins particuliers. Pourtant, même dans des milieux qui peuvent sembler homogènes, les caractéristiques, les conditions de vie, les attitudes et les pratiques éducatives, etc. des familles varient et contribuent à en faire un groupe hétérogène (Crozier, 2000). La participation parentale est beaucoup plus complexe et différenciée qu'elle peut paraître. Elle peut être interprétée différemment et être mise en application de diverses façons pour l'atteinte de buts variés. Tant les parents que les enseignants ont leur point de vue quant à la nature de la participation parentale, ce qui concourt inévitablement à un certain niveau de désaccord entre eux (Crozier, 2000). En outre, il apparaît important de préciser les rôles des parents de milieux différents (défavorisés, moyens et favorisés ; urbain, suburbain et rural) en interrogeant tant les parents que les enseignants ayant des caractéristiques sociodémographiques diversifiées. Ceci permettra une meilleure compréhension de leurs perceptions respectives ainsi qu'une analyse plus fine et riche des réalités et attentes qui distinguent les familles et les écoles.

Au regard des éléments présentés dans cette section, l'objectif spécifique que nous visons, qui découle d'une recherche plus large sur le sujet, est le suivant : identifier les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant tels que perçus par des enseignants et des parents.

3 Méthodologie

Pour mener cette recherche de type descriptif, nous avons procédé à la réalisation d'entrevues individuelles et de groupes auprès d'enseignants et de parents d'enfants qui fréquentaient le préscolaire ou le primaire. Nous présentons ci-après les caractéristiques des deux échantillons de participants ainsi que l'outil de collecte de données.

3.1 Caractéristiques des participants

Pour atteindre l'objectif de cette recherche, nous souhaitions interroger des parents et des enseignants puisque, comme le souligne Beauregard (2006), « la façon dont un parent ou un enseignant conçoit son rôle auprès de l'enfant ou de l'élève s'appuie sur sa compréhension et sa vision de la situation dans laquelle il exerce son rôle » (p. 547). Pour ce faire, nous avons voulu former six groupes de discussion : trois groupes constitués de 6-8 parents d'enfants du préscolaire (maternelle 5 ans) et du primaire (6 à 11 ans) et trois groupes constitués de 6-8 enseignants au préscolaire et au primaire. L'échantillon total visé était donc de 18-24 participants issus de régions (milieux rural, suburbain et urbain [3]) et de milieux socioéconomiques (défavorisés, moyens et favori-

3. Dans le contexte de cette recherche, le milieu urbain correspond à ceux qui habitent à Montréal, le milieu suburbain à ceux qui habitent en banlieue sud ou nord de Montréal tandis que le milieu rural correspond à ceux qui habitent en dehors des grands centres urbains et suburbains (à la campagne).

sés [4]) différents et ce, afin de favoriser une diversité et une complémentarité des points de vue basés sur les rôles parentaux dans le cheminement scolaire de leur enfant. Enfin, nous souhaitions aussi que des groupes de discussion appariés, c'est-à-dire pour lesquels les groupes d'enseignants et de parents provenaient des mêmes écoles. Cependant, étant donné les nombreux refus des enseignants à participer à la recherche et à solliciter les parents de leurs élèves à y participer, notamment en raison des moyens de pression exercés par les enseignants dans le cadre des négociations de leur convention collective durant la période de l'étude, il nous a été impossible de procéder comme nous l'avions envisagé.

En définitive, l'échantillon réel est composé de deux catégories de participants : 18 parents d'enfants du préscolaire (maternelle 5 ans) et du primaire (6 à 11 ans) ainsi que de 18 enseignants au préscolaire et au primaire. Ceux-ci ne sont pas liés entre eux, c'est-à-dire que les enfants des parents participants ne fréquentaient pas les classes de ces enseignants, ceci en raison des difficultés évoquées ci-dessus à recruter les participants. Les entrevues se sont déroulées comme suit : 15 entrevues individuelles et 3 entrevues de groupe de 2 personnes pour les parents ; 5 entrevues individuelles et 5 entrevues de groupe (2 groupes de 2 personnes et 3 groupes de 3 personnes) pour les enseignants.

Concernant les enseignants, ils sont issus de six commissions scolaires de Montréal, soit quatre participants de l'île de Montréal, treize de la Rive-Nord d et un de la Rive-Sud. Cet échantillon est composé presque exclusivement de femmes (17/18) nées au Québec (17/18). Ces enseignants sont majoritairement âgés de 26 à 45 ans (11/18). Quatorze d'entre eux sont titulaires d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire et ont une expérience professionnelle de plus de 11 ans. La majorité intervient dans l'enseignement primaire (12/18), occupe un poste permanent (12/18) et enseigne à temps plein (16/18). Enfin, 13 de ces enseignants affirment s'impliquer dans des activités à l'école autres que l'enseignement (membre du conseil d'établissement, comité de travail, etc.).

Pour ce qui concerne l'échantillon de parents, deux d'entre eux résident sur le territoire scolaire de l'île de Montréal, trois sur la Rive-Sud de Montréal et treize sur sa Rive-Nord. Cet autre échantillon est composé principalement de mères (13/18). Les parents de cet échantillon sont majoritairement âgés de plus de 31 ans (14/18), sont nés au Québec (14/18) et sont mariés ou vivent en union libre stable (14/18). Concernant le profil familial, 11 mères et 5 pères ont un diplôme universitaire. Pour ce qui concerne la condition d'emploi des parents, 13 d'entre eux occupent un emploi régulier rémunéré pour lequel 11 gagnent un revenu familial supérieur à 75000 $. Enfin, la majorité des parents (11/18) ont un ou deux enfants et affirment ne pas s'impliquer dans des activités à l'école (membre du conseil d'établissement, comité de travail, etc.).

4. Pour identifier les milieux socioéconomiques, nous utilisons l'échelle socioéconomique du Ministère de l'Éducation qui attribue un indice de 1 à 10 aux écoles (1 correspondant aux écoles situées dans les milieux les plus favorisés alors que 10 correspond aux écoles en milieu les plus défavorisés).

3.2 L'instrumentation

Le protocole utilisé pour l'animation des entrevues était divisé en quatre grands thèmes : 1) les rôles des parents et des enseignants dans le cheminement scolaire de l'enfant ; 2) les types de participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant ; 3) les relations parents-enseignants ; 4) les conditions pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Cependant, seuls les résultats relatifs aux perceptions des parents et des enseignants sur les rôles des parents sont pris en compte dans le cadre de ce chapitre. Plus spécifiquement, les participants devaient répondre à la question suivante : « selon vous, quels sont les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au préscolaire ou au primaire : a) à la maison, b) à l'école, c) à l'extérieur de la maison ou de l'école (la communauté) ? ». Nous avons toutefois tenu compte des réponses données à d'autres questions lorsqu'elles concernaient les rôles des parents. Pour stimuler la réflexion et les échanges (dans le cas où il s'agissait de groupes de discussion), les participants étaient informés des quatre thèmes de discussion environ une semaine avant le début des rencontres afin de leur permettre de se préparer (Reason, 1994). Les discussions étaient enregistrées (audio) pour faciliter la retranscription et l'analyse des données.

3.3 Les limites de la recherche

Cette recherche, comme toutes les recherches, comportent des limites. La principale concerne l'échantillon, soit l'impossibilité d'avoir pu réunir des parents et des enseignants ayant des caractéristiques davantage diversifiées. Un des défis constants dans les recherches impliquant les parents est de rejoindre ceux de milieux défavorisés, ce qui fut aussi le cas dans la présente recherche comme le montrent les caractéristiques de l'échantillon de parents (*cf.* niveau de scolarité et revenu familial). Une autre limite concerne la réalisation d'entrevues individuelles ou de petits groupes de discussion plutôt que de groupes de discussion plus grands, notamment avec les parents. Ceci n'enlève rien à la qualité des réponses des parents, mais la dynamique qui en découle n'est pas du même ordre que celle qui est possible lors de discussions à six ou huit personnes. Enfin, le fait d'analyser et de présenter, dans le cadre de ce chapitre, seulement les résultats concernant les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant limite la richesse de l'ensemble des données récoltées dans cette recherche de plus grande envergure.

4 Analyse des résultats

À la suite des entrevues, nous avons retranscrit les verbatims puis procédé, à l'aide du logiciel QDA Miner, à une analyse de contenu thématique (Bardin, 2013) en distinguant les trois lieux de participation parentale, soit la maison, l'école et la communauté. La présente section expose la synthèse des principales réponses des parents et des enseignants sur les rôles des parents.

Les perceptions des parents et des enseignants sur les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant s'articulent respectivement autour de trois lieux de participation (à la maison, à l'école et dans la communauté) et sont subdivisées en cinq dimensions (l'éducation de l'enfant, les apprentissages scolaires, la communi-

cation famille-école, les relations avec l'enseignant ou l'école, la participation à des activités dans la communauté ou à l'école). Le tableau 1 présente d'abord les réponses communes aux enseignants et aux parents.

Tableau 1. Dimensions communes sur les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

Lieux	Dimensions communes aux enseignants et aux parents
Maison	L'éducation de l'enfant • Répondre aux besoins de base de son enfant (alimentation, hygiène, vêtements…). • Développer l'autonomie de son enfant (lui apprendre à se servir d'un couteau et d'une fourchette, attacher son manteau, ses souliers…). • Encadrer les comportements de son enfant (fixer un horaire, établir des limites…). Les apprentissages scolaires • Fournir le matériel scolaire nécessaire à son enfant (crayon, cahier…). • Soutenir (encourager, valoriser, guider, stimuler, écouter) son enfant relativement à son développement et à ses apprentissages. • Accompagner et superviser son enfant dans ses travaux, ses devoirs et leçons. • S'intéresser à la vie scolaire de son enfant (le questionner, lui parler de sa journée). • Offrir un environnement adéquat, un climat agréable pour le développement et l'apprentissage de son enfant. La communication famille-école • Communiquer avec l'enseignant ou l'école (par écrit ou par téléphone). • Lire les messages provenant de l'école (ex. : agenda, feuille de route…). • Répondre aux messages provenant de l'école (signature de l'agenda, des travaux, du bulletin, invitations…).
École	La communication famille-école • Assister aux rencontres (remise des bulletins, assemblée générale…). • Communiquer en personne à l'enseignant ou à d'autres personnels de l'école des informations sur son enfant. La participation à des activités à l'école • S'impliquer, selon sa disponibilité, dans diverses activités (projets, sorties éducatives, activités en classe, animation en lecture, bibliothèque, etc.), notamment pour montrer à son enfant que l'école est importante.
Communauté	La participation à des activités dans la communauté • Initier son enfant à diverses activités extrascolaires (sportives, culturelles…). • Accompagner son enfant à des activités sportives et culturelles (bibliothèque, pièces de théâtre, cours, ateliers, patinage, natation…).
Maison École Communauté	L'éducation de l'enfant • Éduquer son enfant à la vie en société (savoir-vivre). Les relations avec l'enseignant ou l'école • Travailler en collaboration et en continuité avec l'enseignant et l'école. • Soutenir les actions et les décisions de l'enseignant ou de l'école (ne pas dénigrer l'enseignant ou l'école).

Dans l'ensemble, les résultats du tableau 1 montrent plusieurs points de convergence entre les perceptions des parents et celles des enseignants au sujet des rôles parentaux et ce, tant à la maison, à l'école que dans la communauté. Ces convergences portent à la fois sur le développement physique, intellectuel et social de l'enfant (l'éducation de l'enfant), le soutien et l'encadrement scolaire (les apprentissages scolaires), les interactions et les échanges avec les enseignants (la communication famille-école), le soutien des actions et des décisions de l'école (les relations avec les enseignants ou l'école) ainsi que le bénévolat et l'implication parentale dans les activités culturelles ou sportives (dans la communauté ou l'école). Elles traduisent une sorte de reconnaissance sociale des rôles dévolus aux parents et, dans une certaine mesure, une reconnaissance de leurs sphères de compétence. Un certain nombre d'éléments, mentionnés par quelques enseignants ou parents, mettent toutefois en évidence des dimensions spécifiques à chacune des catégories d'acteurs, comme l'attestent les données du tableau 2.

Tableau 2. Dimensions spécifiques sur les rôles des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

Lieux	Dimensions spécifiques aux enseignants	Dimensions spécifiques aux parents
Maison		L'éducation de l'enfant • Aimer son enfant dans son intégralité, accepter ses différences. • Développer la persévérance chez son enfant. Les apprentissages scolaires • Favoriser la lecture chez son enfant, notamment en lui fournissant des livres. • S'assurer que son enfant est présent à l'école, qu'il arrive à l'heure.
École	Les relations avec l'enseignant ou l'école • Respecter l'expertise du personnel de l'école.	La communication famille-école • S'informer auprès du personnel (école, garderie scolaire) sur le cheminement de son enfant (apprentissage et comportement). • S'informer auprès du personnel de l'école sur la vie scolaire en général, les activités, les sorties éducatives, etc.
Communauté		L'éducation de l'enfant • Aller chercher des ressources pour soi ou son enfant. • Prendre le temps d'expliquer à son enfant les règles et les dangers de la vie en société. La participation à des activités dans la communauté • Respecter les intérêts de son enfant pour le choix des activités. • S'impliquer dans la communauté.
Maison École Communauté	L'éducation de l'enfant • Laisser vivre à son enfant les conséquences de ses choix (gestes et paroles).	L'éducation de l'enfant • Être un modèle pour son enfant.

De façon générale, l'observation des résultats du tableau 2 laisse apparaître que les parents semblent se reconnaître davantage de rôles que les enseignants. Les spécificités mentionnées portent notamment sur les stratégies éducatives, par exemple, entre laisser l'enfant découvrir les conséquences de ses actions par opposition à lui indiquer la direction à suivre, ou encore transmettre des valeurs comparativement à être un modèle (l'éducation de l'enfant). Au titre des relations avec les enseignants ou l'école, pendant que les enseignants valorisent le respect de leur expertise, les parents eux, cultivent la collaboration. Au plan communicationnel, les parents cherchent à être informés sur les activités ou la vie scolaire. Enfin, alors que les parents mettent l'accent sur des aspects précisant leurs rôles éducatifs (ouverture), les enseignants, quant à eux, se distinguent en identifiant deux limites (fermeture). La première est celle qui concerne l'expertise des intervenants scolaires. Les enseignants donnaient comme exemple les parents qui ne font pas confiance à l'école ou qui remettent trop souvent en question leurs décisions pédagogiques. La deuxième porte sur l'autorégulation et la discipline, c'est-à-dire que les parents doivent être capables de mettre des balises à leur enfant et que ce dernier vive les conséquences logiques de ses gestes, qu'elles soient positives ou négatives. Les enseignants faisaient principalement référence aux parents « mous » ou aux « parents rois » qui laissent leur enfant faire ce qu'il veut ou qui ne veulent pas le réprimander de peur de le brimer.

5 Discussion : convergences, divergences et complémentarité des rôles parentaux entre enseignants et parents

De l'analyse des réponses des parents et des enseignants, il ressort un certain nombre de points convergents selon le lieu où sont exercés les rôles (à la maison, à l'école, dans la communauté) et selon les dimensions autour desquelles ils sont structurés (l'éducation de l'enfant, les apprentissages scolaires, la communication famille-école, les relations avec l'enseignant ou l'école, la participation à des activités dans la communauté ou à l'école). Peu d'éléments apparaissent véritablement divergents. Ceux qui ne sont pas suffisamment similaires pour être considérés convergents ou communs mettent davantage en évidence des dimensions spécifiques et complémentaires des rôles déjà identifiés que des divergences d'opinions.

5.1 Les rôles des parents à la maison

De façon générale, les enseignants et les parents s'accordent sur trois rôles parentaux principaux à la maison : le développement de l'enfant (répondre à ses besoins de base et favoriser son autonomie), le suivi des apprentissages (le soutien affectif et cognitif dans le cheminement scolaire de l'enfant, tel l'aide dans les devoirs, les leçons, la lecture, etc.) et les communications avec l'école ou les enseignants (échange d'informations sur l'école, le rendement de l'enfant, etc.). Ces rôles sont certes les plus communs et les plus fréquemment identifiés dans la documentation scientifique sur le sujet (Asdih, 2012 ; Larivée, 2010). Les enseignants n'identifient pas de rôles complémentaires aux rôles déjà identifiés par les parents. Ils ne s'immiscent donc pas dans la sphère privée, ce qui permet d'éviter les conflits de territoire, comme certains parents le craignent (Maubant et Leclerc, 2008). Ces derniers sont plus spécifiques que les enseignants et apportent des précisions sur leurs rôles à la maison, particulièrement dans l'optique

de favoriser la réussite scolaire de leur enfant (encadrer les comportements, stimuler la lecture par la présence de livres, fournir le matériel scolaire requis). Malgré tout, ces rôles demeurent plutôt traditionnels et reposent sur une définition restreinte de l'implication parentale (Mapp et Hong, 2010).

5.2 Les rôles des parents à l'école

Pour ce qui concerne les rôles des parents à l'école, il y a une convergence entre les réponses des enseignants et des parents sur les rôles que ces derniers doivent jouer : favoriser le contact et les échanges avec les enseignants, participer aux activités de l'école et aux rencontres des parents. Ces rôles sont en continuité avec ceux identifiés pour la maison.

Par contre, quelques divergences apparaissent entre les enseignants à propos de la « protection du territoire », comme cela a été évoqué dans les sections précédentes (Proulx, 1996). En effet, pour certains enseignants, le rôle des parents à l'école s'arrête au seuil de la classe et il n'est pas question que les parents participent à des activités en classe. Pour d'autres enseignants, cela ne pose pas de problème, bien que les parents doivent tout de même y avoir été invités. Ceci corrobore, d'une part, les résultats de plusieurs chercheurs (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, 2005) qui indiquent notamment cette crainte de plusieurs enseignants de se sentir envahis ou jugés par les parents. D'autre part, cette dichotomie acceptation/refus des enseignants de laisser entrer ou pas le parent dans leur classe met en évidence deux logiques relationnelles entre l'école et la famille tel que le soulignent Giuliani et Payet (2014), soit celle de mise à distance par l'école des familles dont la culture est jugée trop éloignée de celle de l'école ou de l'enseignant, soit celle de connivence avec les familles dont la culture converge avec celle de l'école ou de l'enseignant. Toutefois, on ne peut réduire la complexité des relations enseignants-parents ou de l'implication parentale à ces deux logiques puisque de nombreux autres facteurs (socioéconomiques, culturels, familiaux, etc.) les influencent. Mais, au-delà de cette légitimité ou non pour le parent d'avoir le rôle de s'impliquer à l'école se pose la question du pourquoi ? En quoi cette participation à l'école favorisera la réussite scolaire ou éducative de son enfant ? Dès lors, il n'y a pas de réponse unique à donner considérant les caractéristiques, les besoins et les attentes variées tant des enseignants, des parents que des enfants. Les actions peuvent certes influencer directement ou indirectement la réussite, mais les recherches menées sur le sujet montrent que le lien entre implication des parents à l'école et la réussite scolaire est plutôt faible (Hattie, 2009 ; Rakocevic, 2014). Pourquoi alors persister à valoriser l'implication parentale à l'école au risque d'une augmentation des tensions entre parents et enseignants ?

Par ailleurs, il est surprenant de constater que les enseignants n'évoquent presque pas le rôle des parents dans les apprentissages scolaires pas plus qu'en termes de prises de décisions dans les instances de l'école. Est-ce lié à leurs réticences de voir les parents occuper une trop grande place à l'école, comme évoquées dans les sections antérieures (Hoberecht, 1998) ? L'école aurait-elle peur de donner autant d'espace aux parents par crainte de perdre la sienne ? C'est un peu l'idée implicite qui peut s'en dégager lorsqu'ils identifient le respect de l'expertise du personnel de l'école comme rôle des parents. Les propos des parents ne témoignent cependant pas d'une volonté

forte de s'impliquer régulièrement en classe ou dans l'école, ce qui ressortait aussi dans leurs réponses au questionnaire sociodémographique (11/18 des parents affirment ne pas s'impliquer dans les activités scolaires). Ce constat est tout à fait cohérent avec les propos de plusieurs auteurs sur le fait que les parents s'impliquent habituellement lorsqu'ils estiment que cela fait partie de leur rôle (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, 2005). En effet, selon Hoover-Dempsey et *al.* (2010), les parents sont motivés à s'impliquer lorsqu'ils sont convaincus que leur implication fera une différence dans les apprentissages et la réussite de leur enfant ainsi que lorsqu'ils se sentent compétents à l'égard des tâches qui leur sont demandées. Le fait qu'ils ne s'impliquent pas dans les prises de décision laisse supposer que ni les parents ni les enseignants ne sont véritablement convaincus que ce type d'implication parentale peut faire une différence dans la réussite scolaire des enfants. La question de la disponibilité peut aussi expliquer ce constat puisque tant les enseignants que les parents affirment manquer de temps pour collaborer ou s'impliquer davantage. Cependant, malgré le fait que la collaboration école-famille et l'implication des parents dans le cheminement scolaire sont de plus en plus valorisés dans la société en général ainsi que dans les écrits gouvernementaux, professionnels et scientifiques (Larivée et Ouédraogo, 2017), il apparaît que, au-delà de ces souhaits vertueux, il n'y a pas de définition claire des rôles attendus de part et d'autre. En outre, les rôles se forgent davantage dans l'implicite que dans l'explicite, ce qui met en péril la qualité de la relation. À cet égard, comme le soulignent Scalambrin et Ogay (2014), le recours à l'entretien comme mode formel d'échange entre les enseignants et les parents peut, s'il est bien mené, être « le lieu par excellence où se négocie la bonne distance entre la famille et l'école : du point de vue de la délimitation des espaces de compétences et de la négociation des identités (individuelles, familiales) » (p. 35).

5.3 Les rôles des parents dans la communauté

S'agissant des rôles des parents dans la communauté, les parents et davantage les enseignants ne semblent pas bien percevoir ces rôles. Pour ceux qui ont donné leur point de vue, ces rôles tournent autour de la participation des enfants aux activités sportives et culturelles et de leurs liens sur le développement physique et mental des enfants. Encore ici, les parents sont plus spécifiques que les enseignants en identifiant d'autres dimensions (les ressources de la communauté, la vie en société, les intérêts de l'enfant). Ce flou qui existe de la part des parents, mais surtout des enseignants sur les liens avec la communauté n'est pas surprenant, comme nous l'avons mentionné antérieurement (Larivée, 2010, 2012). Les ressources disponibles dans la communauté semblent davantage exister lorsqu'il y a une problématique, donc davantage dans une perspective compensatrice ou réparatrice que préventive ou développementale. Pour les enseignants, ceci peut notamment s'expliquer par leur formation qui n'aborde pas ou peu les liens avec les ressources de la communauté sinon par le recours aux professionnels qui offrent des services complémentaires aux élèves (psychologues, orthophonistes, etc.) (Tardif et Levasseur, 2010). Ce constat met aussi en évidence, d'une part, la division qui est faite entre le scolaire et le communautaire puisque les deux ne sont pas perçus d'emblée sur un pied d'égalité pour favoriser l'éducation et le développement de l'enfant et, d'autre part, la difficulté à connaître les ressources existantes étant donné leur nombre, leurs mandats et leur durée de vie qui fluctuent

énormément d'un milieu à l'autre. Enfin, la faible importance accordée par les participants à la communauté témoigne de la difficulté à établir une véritable collaboration école-famille-communauté.

5.4 Les rôles des parents à la maison, à l'école et dans la communauté

Quelques rôles, que l'on peut qualifier de transversaux parce qu'ils ne s'exercent pas uniquement dans un seul lieu, ont aussi été identifiés. Deux sont communs aux enseignants et aux parents et mettent en évidence des sujets qui font l'objet de nombreux débats de société : l'éducation de l'enfant en termes de savoir-vivre et le travail en collaboration du parent avec l'école ou l'enseignant. Tous s'entendent pour affirmer que les parents détiennent une part de responsabilité importante quant à ces deux dimensions. Cependant, comment ces rôles s'actualisent-ils dans la vie quotidienne et quelles sont leurs limites ? Voilà des questions qui ouvrent la porte à des réponses multiples. Plusieurs enseignants estiment que de nombreux parents délèguent une part de leurs responsabilités éducatives à l'école, notamment à propos du savoir-vivre. Mais il va de soi qu'il y a une différence entre les rôles parentaux perçus par le parent qualifié de « démissionnaire » ou de « désengagé » et celui qui veut s'impliquer, mais qui peine à y arriver, notamment pour des considérations de conciliation travail-famille ou école-famille (Larivée, 2013). Cependant, une certaine contradiction s'en dégage : d'une part, les enseignants veulent être reconnus dans leurs rôles d'« experts » au plan pédagogique et s'attendent à ce que les parents acceptent leurs décisions sans les remettre en cause ; d'autre part, ils se désolent que les parents délèguent une part de leurs responsabilités éducatives à l'école.

Quant aux rôles spécifiques, ils sont relativement complémentaires. Alors que les parents soulignent l'importance d'être un modèle pour leur enfant par leurs actions et attitudes, les enseignants mettent l'accent sur l'encadrement de l'enfant et l'importance que ce dernier soit confronté aux conséquences logiques de ses gestes. Ces deux aspects montrent bien l'esprit qui anime généralement les deux catégories de participants. Les enseignants identifient les rôles des parents particulièrement à partir de limites à imposer (fermeture) à partir de situations qui semblent poser problème (mauvais comportement ou encadrement, manque de matériel, de respect, de collaboration…) alors que les parents précisent davantage leurs rôles en termes d'actions positives (ouverture) à favoriser (le respect, la lecture, l'information…). Ce faisant, il apparaît que le défi pour les enseignants et les parents de travailler dans un esprit de collaboration et de complémentarité demeure entier (Asdih, 2012 ; Deslandes, 2010). Cependant, il ne faut pas perdre de vue que la portée de ces résultats est limitée par le nombre et les caractéristiques des participants. Ces derniers sont issus principalement de milieux socioéconomiques moyens ou favorisés et ont un rapport à l'école assez positif. Les populations immigrantes étaient peu représentées et celles vivant en milieux socioéconomiques faibles ne l'étaient pas du tout. C'est pourquoi, même si les résultats corroborent ceux issus de la documentation scientifique, ils ne peuvent servir à des généralisations.

6 Conclusion

D'entrée de jeu, la faible précision des rôles parentaux a été soulignée. Dès lors, la recherche que nous avons menée auprès d'enseignants et de parents dans le but de combler en partie cette lacune nous a permis de constater un certain nombre d'éléments. Tout d'abord, il est ressorti que les enseignants et les parents participant à l'enquête ont une perception commune des rôles parentaux de base à la maison, à l'école et dans la communauté. Puis, les résultats ont montré que les parents interrogés avaient une vision plus claire, ouverte et précise de leurs rôles que les enseignants, ces derniers ayant davantage tendance à en signifier les limites. Ces rôles demeurent somme toute assez traditionnels et s'inscrivent principalement à la maison et à l'école. Enfin, il est apparu que les rôles des parents dans la communauté sont relativement flous pour les deux catégories de participants. Ils restent toutefois plus éloignés des préoccupations des enseignants que de celles des parents. Les résultats ont comme principale retombée d'avoir identifié des rôles parentaux communs aux enseignants et aux parents, ce qui peut servir de base de discussion entre parents et enseignants pour établir leurs propres balises. Ces résultats montrent cependant l'importance de poursuivre la recherche en précisant les rôles des enseignants d'une part, mais aussi en abordant ce sujet dans une perspective plus large que sont les relations de collaboration ÉFC d'autre part afin de mieux intégrer ces rôles dans la dynamique relationnelle parent-enseignant.

7 Références

Adelman, H. S. (1994). Intervening to enhance home involvement in schooling. *Intervention in School and Clinic*, 29 (5), 276-287.

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations,* (16), 34-52.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu.* Paris, PUF.

Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32 (3), 545-565.

Bérubé, A., Poulin, F. et Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement, *Revue de psychoéducation*, 36 (1), 1-23.

Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents, In Rayna, S. et Brougère, G. (dir.). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels* (99-114). Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, Harvard University Press.

Claes, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.

Conseil supérieur de l'Éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire.* Avis à la ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.

Crinon J. et Doré, A.-M. (1994). Partenariat et échec scolaire. In Zay, D. (Dir.) *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* (p. 171-214), Paris, Presses Universitaires de France.

Crozier, G. (2000). Parents and schools. Partners or protagonists ? Staffordshire, Trentham Books.

Deniger, M.-A. et Roy, G. (2001). *Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement des écoles du Québec. Rapport final.* Québec, Université Laval.

Deslandes, R. (2010). Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. *CTREQ*, 1-16.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2004) Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 3 (2), p. 411-433.

Duclos, G., Laporte, D. et Ross, J. (1994). *Les besoins et les défis des enfants de 6 à 12 ans. Vivre en harmonie avec les apprentis sorciers*. Saint-Lambert, Les éditions Héritage inc.

Dunst, C. J., Johanson, C., Rounds, T. Trivette, C. M. et Hamby, D. (1992). Characteristics of parentprofessional partnerships. In Christenson, S. L. et Conoley, J. C. (dir.), *Home-school collaboration : Enhancing children's academic and social competence* (157-174). Silver Spring, The National Association of School Psychologists.

Epstein, J. L. (2011) (2e édition). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Westview Press.

Gayet, D. (1999). *L'école contre les parents*. France, INRP.

Giuliani, F. et Payet, J.-P. (2014). Introduction. Les logiques scolaires de la proximité aux familles. *Education et sociétés,* 34, 5-21.

Gorman, J.C. (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. Thousand Oaks, Corwin Press.

Gouvernement du Québec (1997a). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

Gouvernement du Québec (2007). *L'éducation au Québec : document d'information générale sur le système éducatif québécois*. http ://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menubrochure.htm.

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, Routledge.

Henderson, A. T. et Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence : The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, Southwest Educational Development Lab.

Horebrecht, R. (1998). *The relationship between teacher/parent perception of communication and practices for more parent involvement at a public school*. Doctoral Thesis. San Francisco, The San Francisco University.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education : Why does it make a difference ? *Teachers College Record*, 97 (2), 310-331.

Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education ? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. et Closson, K. (2005). Why do parents become involved ? Research findings and implications. *Elementary School Journal,* 106 (2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. et Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. In Christenson, S. L. et Conoley, J. C. (dir.). *Handbook of school-family partnerships* (30-60). New York, Routledge.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. et Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27, *(6)*, 817-839.

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis : The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society,* 35 (2), 202-218.

Jeynes, W.H. (2005). Parental involvement and student achievement : A meta-analysis. *Harvard Family Research Project*. http ://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/digest/meta. html

Jeynes, W.H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. *Urban Education*, 42 (1), 82-110.

Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In Landry, C. et Serre, F. (dir.). *École et entreprise. Vers quel partenariat ?* (p. 7-27). Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.

Larivée, S. J. (2010). La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? In Brougère, G. (dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 187-208). Bruxelles, Peter Lang.

Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social,* 57 (2), 5-19.

Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation*, 297, 33-48.

Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. In Trépanier, N. (dir.). *Plaidoyer pour une école communautaire/Making a case for community school* (p. 171-204). Montréal, Éditions Nouvelles.

Larivée, S. J., Ouédraogo, F. (2017). La collaboration enseignant-parent : quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ? *Revue Suisse des Sciences de l'éducation,* 39 (2), 271-290.

Leduc, C. (1994). *Le parent entraîneur ou la méthode du juste milieu*. Montréal, Les éditions Logiques.

Legendre, R. (2005) (3e édition). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.

Mapp, L. (2002). Ils ont leur mot à dire : une école élémentaire à Boston. *Revue internationale de l'éducation,* 31 (2), 81-93.

Mapp, K. L. et Hong, S. (2010). Debunking the myth of the hard to reach parent. In Christenson, S. L. et Conoley, J. C. (dir.), *Handbook of School-Family Partnerships* (345-361). New York, Routledge.

Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille : origines d'un malentendu. In Pithon, G., Asdih, C. et Larivée, S. J. (dir.). *Construire une « communauté éducative » : un partenariat famille-école-association* (p. 23-36). Bruxelles, De Boeck.

Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-familles "peut mieux faire"*. Issy-les-Moulineaux, ESF.

National Center for Family and Community Connections with Schools (2003). *Diversity school, family, et community connections. Annual synthesis 2003*. Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools. .

National Center for Family and Community Connections with Schools (2008). *The school-family connection : Looking at the larger picture. A review of current literature*. Austin, National Center for Family and Community Connections with Schools. .

Nye, C., Turner, H. M. et Schwartz, J. B. (2006). *Approaches to parental involvement for improving the academic performance of elementary school children in grades K–6*. London, The Campbell Collaboration.

Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Pithon, G. Asdih, C. et Larivée, S. J. (2008). *Construire une « communauté éducative » (le partenariat familles-associations-écoles-universités)*. Bruxelles, De Boeck Université.

Portelance, L., Borges, C. et Pharand, J. (2011). *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Québec, Presses universitaires du Québec.

Proulx, J. P. (1996). Démocratie scolaire et participation parentale. In Gagnon, F. McAndrew, M. et Pagé, M. (dir.). *Pluralisme, citoyenneté et éducation* (p. 255-285). Montréal, L'Harmattan.

Rakocevik, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux, *Éducation et formations,* 85, 31-46.

Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In Denzin, N. K. et Lincoln, Y. S. (dir.), *Handbook of qualitative research* (324-339). Thousand Oakes, Sage.

Reschly, A. L. et Christenson, S. L. (2012). Moving from "context matters" to engaged partnerships with families. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 22 (1), 62-78.

Rey, A., Robert, P., Rey-Debove, J. et Cottez, H. (2006). *Le petit Robert de la langue française*. Paris, Le Robert/SEJER ; Bruxelles, Bureau Van Dijk.

Reynolds, A. J., Weissberg, R. P. et Kasprow, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599-624.

Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). Votre enfant dans ma classe. Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien. *Education et société,* 34, 23-38.

Spoth R., Randall GK. et Shin C. (2008). Increasing school success through partnership-based family competency training : Experimental study of long-term outcomes. *School Psychology Quarterly,* 23 (1), 70-89.

Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif. Une perspective nord-américaine.* Paris, Presses Universitaires de France.