

La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire?

Nicole Tremblay

Université du Québec à Chicoutimi

Catherine Dumoulin

Université du Québec à Chicoutimi

Mathieu Gagnon

Université de Sherbrooke

Patrick Giroux

Université du Québec à Chicoutimi

Résumé

Diverses expérimentations de stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté (CEFC) en milieu à risque (MR) font ressortir l'apport positif de cette collaboration sur la persévérance scolaire des élèves (Deslandes, 2006; Epstein, 2001; MELS, 2009). Trente-cinq stagiaires en enseignement ont effectué un stage en MR; vingt-cinq

d'entre eux ont amorcé un projet de CEFC. L'analyse de ces projets à partir de la typologie d'Epstein (2011) fait ressortir principalement deux types de collaboration, à savoir la communication et le volontariat. La collaboration avec la communauté est présente dans quelques projets des stagiaires, tandis que la prise de décisions relatives à la vie scolaire par les parents, ne suscite aucune activité. La formation initiale devrait sensibiliser les futurs enseignants à la pertinence des six types de CEFC, entre autres, la connaissance par les parents de leur rôle parental et les moyens de susciter le soutien scolaire à la maison.

Mots-clés : collaboration école-famille-communauté, formation initiale en enseignement, milieu à risque, stagiaires en enseignement, typologie d'Epstein.

Abstract

Several experiments investigated the collaboration strategies between school, family, and community (CSFC) in underprivileged areas (UA). The results showed positive repercussions on the student's performance and attitude towards school and learning (Deslandes, 2006; Epstein, 2001; MELS, 2009). Thirty-five pre-service teachers had their practicum in schools from underprivileged areas, and 25 of them initiated a CSFC project. After analyzing the projects, based on Epstein's typology (2011), two dominant types of collaboration emerge: communicating and volunteering. Collaborating with the community was a part of some projects, while decision making by parents about the school was absent. We argue that the original teaching formation should guide the future teachers towards the six types of CSFC, particularly the knowledge of their parenting role by the parents and ways to get school support at home.

Keywords: Epstein's typology, original teaching formation, pre-service teacher practicum, school-family-community collaboration, underprivileged area.

Problématique

Le décrochage scolaire est deux fois plus élevé en milieu à risque (MR)¹ que dans les autres milieux. Il s'agit d'ailleurs d'une tendance qui semble se maintenir dans le temps, c'est du moins ce qu'indiquent les données du Ministère. En effet, alors qu'en 2000, 36,6 % des décrocheurs québécois provenaient des écoles ayant un indice de « défavorisation » de 9 ou de 10, comparativement aux écoles ayant un indice de 1 ou 2 pour 19,6 % de décrocheurs (MEQ, 2001-2002), ce taux est monté à 37,7 % en 2008, alors qu'il diminuait à 17,3 % en milieu plus « favorisé » (MELS, 2008). D'ailleurs, un grand nombre de chercheurs établissent des corrélations entre le décrochage scolaire et les milieux à risque (Janosz, 2000; Janosz & Le Blanc, 1996; Janosz, Le Blanc, Boulerice, & Tremblay, 1997). Selon Carraud et Cavet (2006), l'échec scolaire serait fortement relié aux origines économique, sociale et culturelle de l'élève.

Le décrochage scolaire ne survient généralement pas subrepticement; il faut le « considérer comme un processus » (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997). « Les élèves qui sont en échec, ou dont les résultats sont les plus faibles, en langue d'enseignement et en mathématiques sont plus à risque d'éprouver des difficultés dans leur cheminement scolaire, de perdre leur motivation à apprendre dans certains domaines d'apprentissage et de diminuer leurs efforts et même de décrocher » (MELS, 2012, p. 12). Le décrochage est le résultat d'un cheminement scolaire parsemé d'embûches, non seulement reliées à l'élève, à sa famille et au milieu socioéconomique dans lequel il vit mais aussi à l'école. Il faut donc que les enseignants mettent en place des facteurs de protection pour contrer les difficultés rencontrées par ces élèves (Janosz, Pascal, Belleau, Archambault, Parent, & Pagani, 2013).

Parmi les principaux facteurs de protection contre le décrochage scolaire, CEFC joue un rôle majeur (Deslandes, 2006; Epstein, 2011). L'apport de la famille et de la communauté à la réussite et à la persévérance des élèves, tant sur le plan des apprentissages scolaires que sur le plan des apprentissages sociaux, est documenté par la recherche (Deslandes, 2010; MELS, 2012). Mais malgré les données probantes obtenues des différentes études à cet égard, il demeure que la formation initiale ne tient pas

1 Nous préférons MR à milieu défavorisé, moins péjoratif à notre avis en raison de l'ouverture possible vers l'amélioration de la situation, à condition qu'on s'y emploie.

suffisamment compte de ce contexte d'enseignement et des pratiques jugées plus adéquates dans ces milieux. Dans le programme de baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP) de l'Université du Québec à Chicoutimi, aucun cours ne traite spécifiquement de l'enseignement en MR et aucun cours n'est consacré à la CEFC,² bien qu'il s'agisse d'une compétence formelle du Référentiel des compétences en enseignement (MEQ, 2001). En effet, la compétence 9 se définit ainsi : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, p. 153). La deuxième composante précise davantage le rôle de l'enseignant : « Faire participer les parents et les informer concernant la réussite de leur enfant et concernant la vie de l'école » (MEQ, 2001, p. 153). En 2003, le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) ajoute que l'évaluation des apprentissages sert aussi à informer les parents « pour les éclairer sur la progression de leur enfant et sur la façon de le soutenir dans la poursuite de son cheminement scolaire. En retour, les parents possèdent sur leur enfant des connaissances qui peuvent être utiles aux divers intervenants scolaires » (MELS, 2003, p. 13). À l'instar de plusieurs auteurs (Deslandes, 1996; Deslandes & Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Humbeeck, Lahaye, Balsamo, & Pourtois, 2006; Swap, 1993), le MELS invite donc à instaurer une communication bidirectionnelle école-famille et famille-école.

La formation initiale en enseignement comprend sept cents heures de stage réparties sur quatre années; lors des quatre stages, le stagiaire s'initie, puis exerce les principales activités liées à l'enseignement. Un enseignant associé reçoit le stagiaire dans sa classe et l'accompagne dans l'apprentissage des divers aspects de la profession. Cependant, aucun stage n'est spécifiquement dédié au MR, alors qu'il est plus que probable que l'enseignant débutant soit appelé à y travailler puisqu'au moins un tiers des écoles reçoivent une majorité d'élèves issus d'un MR, du moins au Saguenay-Lac-St-Jean (SLSJ).

En effet, en 2010-2011, dans la région du SLSJ, on comptait 40 % des écoles primaires et secondaires ayant un indice de « défavorisation » de 8, 9, ou 10; ces écoles désignées par le MELS font partie de la Stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA).

2 Larivée (2008) a recensé les cours portant sur les relations école-famille à l'intérieur des programmes de formation initiale dans les universités québécoises et a constaté que seules quatre universités sur douze offraient un tel cours, obligatoire ou optionnel.

Ces chiffres rejoignent la situation québécoise où « 35 % des écoles du Québec participaient à la SIAA en 2008-2009 et obtenaient du soutien supplémentaire » (MELS, 2012, p. 8). Dans ces écoles, comme dans toutes les écoles SIAA, on trouve des élèves marqués par trois types possibles de pauvreté (Kanouté, 2007; MELS, 2007, 2009) à savoir : 1) la pauvreté économique où le pourcentage du revenu familial consacré à la subsistance est trop élevé; 2) la pauvreté sociale où le milieu est peu diversifié et où l'isolement ainsi que l'exclusion sont monnaie courante; et 3) la pauvreté culturelle, nous parlons, pour notre part, de différence culturelle dans le sens où le bagage culturel des élèves ne correspond que partiellement aux attentes scolaires.

Considérant les enjeux liés à l'enseignement en MR et à la formation des enseignants dans ce contexte, nous avons élaboré un projet de recherche à partir des besoins exprimés par des écoles primaires en MR afin qu'un certain nombre de stagiaires de notre programme y réalisent un stage. En plus de connaître de l'intérieur l'intervention en MR, les stagiaires devaient initier un projet de CEFC. Un rapport écrit devait informer l'équipe de recherche des étapes du projet, de sa conception à sa réalisation, et procéder à l'analyse des principales difficultés, réussites et répercussions de cette initiative sur leur formation initiale. Tout le processus est accompagné par l'enseignant associé dans la classe duquel le stagiaire réalise un stage de cinq ou de douze semaines, selon qu'il en est à son stage de 2^e année ou à son dernier stage de 4^e année.

Les deux objectifs poursuivis par cette recherche se définissent comme suit :

1. Établir le portrait des projets de CEFC élaborés par les stagiaires en MR, accompagnés de leurs enseignants associés.
2. Identifier des pistes d'amélioration du programme de formation initiale du BEPEP en enseignement en MR.

Cadre théorique

Quelques caractéristiques du MR

L'enseignement en MR doit tenir compte de caractéristiques culturelles spécifiques au milieu afin de rejoindre les élèves et de les engager dans leurs apprentissages (MEQ, 2002-2003; MELS, 2009). La *culture de l'oral* y occupe une place importante en raison

des métiers pratiqués par les parents, où on utilise rarement l'écrit. Ainsi, les enfants arrivent à l'école en ayant eu peu de contact avec la littératie, ce qui est différent des milieux favorisés. La *culture du présent*, développée en raison de la précarité économique, fait en sorte que les élèves se projettent moins dans l'avenir côté aspirations scolaires ou professionnelles. Il faut aussi se soucier de la *culture de l'action* tandis que les élèves aiment jouer dehors et explorer leur milieu; ils sont motivés par les projets de mini-entreprises à l'école et préfèrent se déplacer en classe, changer d'activité fréquemment et être actifs dans leurs apprentissages. Une dernière caractéristique concerne le *bagage limité de connaissances* de ces élèves car, en région notamment, ils sortent très peu de leur milieu. Ils possèdent des connaissances différentes de celles attendues par l'institution scolaire (Bourdieu & Passeron, 1970; Duru-Bellat, 2002).

Soutien affectif des parents

En termes de suivi scolaire, les recherches de Deslandes (2006) font ressortir le soutien affectif comme étant le premier rôle des parents envers leur enfant. Le soutien affectif s'exprime « par des encouragements, des compliments, de l'aide aux devoirs, des discussions sur les choix à faire, la présence à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés » (Deslandes, 2006, p. 146). Que ce soit en MR ou dans tout autre milieu, l'enfant doit savoir qu'il peut compter sur l'affection de ses parents, et sur leur attention à son bien-être physique, psychologique et moral. Le fondement de toute personnalité est constitué du sentiment de sécurité lorsque sa propre survie est assurée et que l'on se sent protégé (Maslow, 1954). Cette responsabilité bienveillante incombe aux proches de l'enfant qui lui manifestent ainsi leur affection. « Le développement positif des enfants se nourrit de relations leur offrant assistance et soutien selon des méthodes pratiques et concrètes. Ces *relations bienveillantes* doivent reconnaître les points forts des enfants et s'en servir comme point de départ » (Hurlington, 2010).

Collaboration école-famille-communauté

Ce point de vue est corroboré par Epstein (2011) lorsqu'elle élabore son modèle de l'influence partagée entre la famille, l'école et la communauté pour l'apprentissage et le développement de l'enfant. « In partnership, educators, families and community members work together to share information, guide students, solve problems and celebrate

successes » (p. 4). Ce modèle est à la fois institutionnel (école-famille) et interpersonnel (enseignant-parent-enfant). Il décrit les six types de participation parentale possibles dans la vie scolaire de l'enfant :

Type 1

Rôle parental : l'enseignant et l'école accompagnent le parent dans sa compréhension de ce qu'implique son rôle envers l'enfant lorsqu'il est à la maison et dans ses loisirs. En plus de son soutien affectif, il doit remplir ses autres responsabilités de base envers l'enfant telles l'alimentation, le sommeil, l'hygiène, la sécurité, etc. Cette catégorie comprend aussi le soutien du parent auprès de l'enfant afin que celui-ci bénéficie le mieux possible des heures passées à l'école.

Type 2

Communication (bidirectionnelle) : afin de favoriser la communication avec les parents, l'enseignant utilise des stratégies de communication variées comme l'oral, l'écrit, l'informatique, etc. L'important est le caractère bidirectionnel de la communication, et non seulement l'information « top-down » c'est-à-dire lorsque l'enseignant fait part aux parents de ses demandes et s'attend à un retour rapide de ceux-ci.

Type 3

Volontariat : le parent est invité à donner un coup de main à l'enseignant en se rendant à l'école pour différents projets (cuisine, spectacle, mini-entreprise, etc.). Il peut aussi accompagner les élèves lors de sorties, de voyages et même animer un jeu ou une équipe lors d'une journée sportive.

Type 4

Soutien scolaire à la maison : l'enseignant et l'école accompagnent les parents dans leur soutien à l'élève, et dans l'aide aux devoirs et aux leçons à la maison. Par exemple, ils peuvent partager des stratégies pouvant être utilisées lors de la période des devoirs et des leçons ou offrir du matériel didactique pouvant faciliter l'apprentissage à la maison.

Type 5

Prise de décision : le parent est invité à participer au niveau des comités de l'école, consultatifs ou décisionnels, comme représentant des parents. Au Québec, ce type de

participation devrait aussi concerner, selon nous, la participation individuelle aux décisions concernant l'orientation de son enfant vers des services éducatifs complémentaires ou des services psychosociaux, comme le prévoit le plan d'intervention (Goupil, 2014).

Type 6

Collaboration avec la communauté : les organismes communautaires (municipaux, gouvernementaux, culturels, éducatifs, commerciaux, etc.) peuvent contribuer à aider l'école. L'école peut aussi participer au bien-être de la communauté en collaborant à certains projets.

Responsabilité de l'école et de l'enseignant face à la collaboration avec la famille

La description des six types de participation parentale constitue des pistes que l'enseignant doit favoriser. La responsabilité de faire participer les parents revient avant tout à l'enseignant (Christenson & Sheridan, 2001; Deslandes & Bertrand, 2001; Deslandes, 2010; Epstein, 2011); c'est l'école qui doit prendre l'initiative d'accueillir les parents, de les informer et de leur offrir des situations d'apprentissage au besoin, avec la collaboration de la communauté. « Pour améliorer la collaboration avec les parents, le personnel de l'école doit intervenir sur le sentiment de compétence des parents en les outillant » (MELS, 2012, p. 34). La Loi sur l'instruction publique du Québec (LIP) stipule qu'il est de la responsabilité de l'école d'informer les parents sur la performance académique et la conduite de leur enfant, et de solliciter leur participation à la scolarité de leur enfant.

Par contre, l'engagement des parents dans le travail scolaire de leur enfant à la maison pose des problèmes en MR. En effet, en MR, les parents ont souvent un sentiment partagé par rapport à l'école; beaucoup d'entre eux sont réticents à s'en approcher s'ils ne se sentent pas compétents ou si on ne communique avec eux que si leur enfant éprouve des difficultés (St-Laurent, Royer, Hébert, & Tardif, 1994); d'autres abandonnent totalement leur enfant aux enseignants qu'ils idéalisent (Glasman, 2006). Dans tous les cas, les enseignants sont responsables de créer les conditions favorables à la collaboration avec les parents (Epstein, 2011; MEQ, 2001; Perrenoud, 1999). Il y a donc un réel défi à relever en ce sens.

Méthodologie

Participants

Pendant trois années universitaires, l'équipe de recherche a fait appel à des stagiaires intéressés à réaliser un stage en MR. Afin de faciliter leur préparation pendant la session d'automne, ces stagiaires devaient effectuer leur deuxième ou quatrième stage au cours de la session d'hiver suivante.

Tableau 1. Les trois cohortes de stagiaires en MR

Cohortes	Nombre de stagiaires	Nombre de stagiaires et année de stage	Commission scolaire	Nombre d'écoles
2008-2009	12	11 en stage 2	CSLSJ ³	5
		1 en stage 4	CSLSJ	1
2009-2010	9	9 en stage 4	CSLSJ	5
		6 en stage 4	CSLSJ	5
2010-2011	14	1 en stage 4	CSPB ⁴	1
		4 en stage 4	CSRS ⁵	3
		3 en stage 4	CSDJ ⁶	3

Soulignons qu'à la CSLSJ, neuf écoles différentes se sont impliquées dans l'accueil de stagiaires au cours des trois années du projet. Pour l'ensemble des commissions scolaires de la région, le nombre total d'écoles partenaires du projet s'élève à seize. Trente-cinq enseignants associés ont reçu en tout trente-cinq stagiaires dont vingt-cinq ont mené à terme un projet CEFC.⁷

3 Commission scolaire du Pays-des-Bleuets

4 Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

5 Commission scolaire de La Jonquière

6 Commission scolaire du Lac-St-Jean

7 Les dix autres stagiaires ont réalisé un projet de philosophie pour enfants en MR (Gagnon, Tremblay, Dumoulin, Boily, & Bouchard, 2012).

Contexte de réalisation

Lors de notre recherche, les stagiaires ont été jumelés à des enseignants associés provenant des petites écoles rurales d'une commission scolaire, à l'exception de la troisième année où nous voulions aussi jumeler des stagiaires en MR à des enseignants de quatre commissions scolaires, afin de varier notre corpus de données.

Chacune des cohortes de stagiaires a reçu des formations préparatoires au stage en MR et qui portaient sur les caractéristiques de ces milieux, la CEFC ainsi que les pratiques pédagogiques probantes dans les MR. Ces formations étalées sur trois demi-journées, avaient lieu à l'extérieur du programme officiel du baccalauréat.

Collecte des données

Chaque année, deux entrevues de groupe semi-dirigées étaient effectuées auprès des stagiaires, l'une avant le stage afin de connaître leurs perceptions de l'enseignement en MR et l'autre après le stage afin d'identifier les apprentissages effectués, les perceptions modifiées et les améliorations souhaitées à leur formation. Ce ne sont pas moins de douze heures d'entrevues enregistrées sur bande vidéo, puis transcrites en verbatim.

Certains rapports écrits ont été mis en forme en équipe de deux ou de trois, si bien que vingt rapports, écrits par les stagiaires concernant les projets de CEFC, ont été recueillis par l'équipe de recherche.

Lors des deux premières années du projet, nous avons également réalisé deux entrevues de groupe semi-dirigées avec les enseignants associés. La première avait lieu avant que le stagiaire n'arrive en classe, et la seconde, après le départ du stagiaire. Les thèmes de la première entrevue portaient sur les caractéristiques de l'enseignement en MR, les obstacles et les défis à la réussite scolaire des élèves en MR, les projets existants de collaboration avec le milieu et les perceptions des enseignants à propos de la venue de stagiaires en MR. Après le stage, nous les avons questionnés sur leur encadrement des stagiaires ainsi que sur les projets de CEFC mis en place par les stagiaires. Nous avons ainsi recueilli plus de huit heures d'enregistrement sur bande vidéo, toutes transcrites en verbatim.

Analyse des données

L'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) des rapports écrits de 2008-2009 a été effectuée par deux assistants, selon les catégories d'analyse prédéterminées par la grille proposée aux stagiaires avant leur stage.⁸ Ils ont codé les unités de sens de cinq rapports et procédé à une première classification des unités. Ils ont par la suite confronté leur codage et leur classification et procédé, si nécessaire, à des ajustements. Une fois les processus stabilisés, les assistants ont traité le contenu des autres rapports écrits. La typologie de la participation parentale issue du modèle de l'influence partagée d'Epstein (2011) a servi à analyser les projets des stagiaires. L'équipe des chercheurs a supervisé et discuté chacune de ces étapes. Un rapport d'analyse final fut rédigé et approuvé. Ce travail a servi de canevas pour l'analyse des projets de CEFC des stagiaires de 2009-2010 et de 2010-2011.

L'analyse du verbatim des entrevues des stagiaires de 2008-2009 a été entreprise par deux assistants, selon la procédure d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Tel qu'expliqué précédemment, ce processus comportait le codage des unités de sens, c'est-à-dire identifier « tout mot, toute phrase ou portion de phrase ayant un sens complet en soi » (L'Écuyer, p. 62) et l'intercodage consistant à « vérifier le degré d'accord entre codeurs après qu'ils aient procédé séparément à la classification des données » (L'Écuyer, p. 87). Vient ensuite la catégorisation, à savoir « l'étape par laquelle sont regroupés ensemble en catégories plus larges tous les énoncés dont le sens se ressemble » (L'Écuyer, p. 63). Des catégories mixtes regroupant les « catégories prédéterminées en raison de la recherche théorique et d'autres catégories dites émergentes surgissant du matériel analysé » (L'Écuyer, p. 76) ont été identifiées : avant le stage; les perceptions sur le MR, sur l'enseignement en MR, sur le stage en MR, sur la collaboration enseignant-parents-communauté, ainsi que sur les attentes des stagiaires envers leurs enseignants associés. Après le stage, le retour sur les catégories fait ressortir des modifications dans les perceptions; les ressources des écoles sont mentionnées, de même que les principaux apprentissages effectués pendant le stage; des suggestions sont énoncées concernant la formation initiale universitaire. Ce processus de traitement des données s'est répété avec les entrevues de 2009-2010 et de 2010-2011.

8 Caractéristiques du MR; projet de collaboration école-famille-communauté : thème, objectifs, rôles des participants (stagiaire, enseignant associé, élèves, parents, direction, communauté); types de communication; contraintes et obstacles; résultats en termes de participation parentale.

Enfin, la triangulation des données et des sources, par le traitement des entrevues des enseignants associés selon la même méthode d'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990), a permis de faire ressortir les perspectives des enseignants associés et des stagiaires et ainsi d'en arriver à une compréhension plus fine de la CEFC dans un contexte de stage en MR (Karsenti & Savoie-Zjac, 2000).

Présentation des résultats

Le Tableau 2 présente les 20 projets de CEFC réalisés par les trois cohortes de stagiaires en MR. Puisque quelques projets ont été réalisés en équipe, nous comptons vingt projets analysés.

Tableau 2. Les projets de CEFC des trois cohortes

Identification des 20 projets de CEFC			
Année	N° du projet	Titre du projet	Moments d'échange
2008-2009	1	Journée de la Terre	Réflexion sur les habitudes de vie familiale en lien avec l'environnement
	2	Enregistrement d'un conte	Exercices de lecture à voix haute avec les parents
	3	Soirée quiz-science à l'école	Équipe parent-enfant
	4	Visite du village	Parents accompagnateurs/ collaboration de la communauté
	5	Présentation de projets d'élèves	Parents invités et moment d'échanges
	6	Salon du livre ouvert à tous	Visite des parents et communauté
	7	Bal des finissants	Célébration et organisation parent-enfant
	8	Musée d'art par les élèves	Parents invités et moment d'échange
	9	Jardin communautaire	Collaboration des parents et de la communauté

Identification des 20 projets de CEFC			
Année	N° du projet	Titre du projet	Moments d'échange
2008-2009	10	Présentation de projets d'élèves	Collaboration de parents dans la confection et moment d'échange parent-enfant
	11	Bande dessinée biographique	Production et moment d'échange grand-parent-enfant-parent
2009-2010	12	Lettres de la Saint-Valentin	Échange d'appréciation et d'affection entre parent-enfant
	13	Projet d'écriture pour la Saint-Valentin	Occasion d'échange et d'appréciation parent-enfant
	14	Appels téléphoniques à tous les parents	Échange d'informations sur les comportements et les apprentissages
	15	Olympiades à l'école	Collaboration et organisation avec les parents
	16	Journée plein air à l'école	Collaboration des parents et de la communauté
2010-2011	17	Vers le sommet de la réussite	Activité parent-enfant sur la persévérance dans l'escalade murale
	18	Les monstres de la lecture	Père lecteur en classe, modèle masculin pour favoriser la lecture chez les garçons
	19	Des élèves en fleurs!	Moment de création d'un parterre fleuri dans le village et d'apprentissage du français grand-parent-enfant
	20	Comment offrir la meilleure préparation possible à votre enfant pour la réussite de sa première année?	Conférence et moment d'échange enseignant-parent-psychologue-direction

Le Tableau 3 présente une classification des projets de CEFC effectués par les stagiaires, à partir de la typologie d'Epstein (2011). Les 20 projets de stages des trois cohortes y sont répertoriés selon les types de participation parentale auxquels ils se rattachent.

Tableau 3. Classification des projets selon la typologie d'Epstein (2011)

		Cohortes et identifiants numériques des projets de stages																			
		2008-2009										2009-2010						2010-2011			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Type 1		Blue				Blue			Red		Red	Red	Blue	Blue	Red			Blue	Red	Red	Blue
Type 2		Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Blue	Red	Red	Red	Red	Red	Red
Type 3		Red		Blue	Red	Red	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Blue	Red				Blue	Blue	Red	Blue	Blue
Type 4			Blue			Red													Red		Red
Type 5																					
Type 6					Blue		Red	Red		Blue							Blue	Red	Red		Blue

Les carrés bleus indiquent que ce type de collaboration est à la base de l'activité présentée. C'est l'intention prépondérante de cette activité. Les carrés rouges signifient que des éléments du projet touchent également d'autres types de la typologie d'Epstein, mais sont d'intention et d'intensité secondaires. À titre d'exemple, le projet 17 est de type *rôle parental* mais inclut également de la *communication* (type 2), du *volontariat* (type 3) et une *collaboration avec la communauté* (type 6).

Analyse des résultats

La dimension de la CEFC était priorisée lors des stages en MR. Il est clair que des projets ont vu le jour grâce à la présence des stagiaires; ces derniers ont voulu apporter leur contribution particulière, en plus de s'intégrer au projet éducatif de l'école et aux projets pédagogiques de leur classe de stage. Comme le démontre le Tableau 3, cinq types de CEFC (Epstein, 2011) ont été investis par les stagiaires à divers degrés. Seul le type de participation consistant à amener les parents à prendre des décisions au sein de comités

concernant l'école (type 5) est totalement absent des projets des stagiaires. Lors de l'analyse des résultats qui suit, nous corroborons et complétons au besoin l'analyse des rapports écrits des stagiaires par des éléments d'analyse issus des entrevues, soit avec les stagiaires, soit avec les enseignants associés.

Type 1 : Rôle parental

Si nous examinons le Tableau 3, il appert que le type 1, soit le rôle parental, est présent dans douze projets, puisque nous retrouvons 6 carrés bleus et 6 carrés rouges. Cependant, si nous excluons le soutien affectif des parents envers leurs enfants, dimension fondamentale mais considérée comme inhérente au rôle de parent, peu d'activités ont été proposées pour accompagner les parents dans leur rôle parental. Seul le projet 20 a prioritairement mis en place ce type d'activités destinées aux parents, où on évoque les besoins fondamentaux de leurs enfants, et où des conseils sont échangés entre parents et entre enseignant et parents afin de partager au sujet de moyens adaptés aux comportements des enfants des MR. En ce sens, le projet 20 réunit la direction d'école, le psychologue, la stagiaire et l'enseignante associée afin d'offrir aux parents des stratégies liées à la discipline à la maison devant faciliter l'entrée de leur enfant en première année.

En entrevue, les enseignants associés mentionnent que la plupart des commissions scolaires concluent des ententes bipartites avec les organismes de santé et services sociaux où infirmiers, travailleurs sociaux et autres établissent le portrait de la situation, aident à l'élaboration du plan d'intervention et effectuent le suivi des conditions socio-sanitaires des familles en MR. Ces organismes offrent aussi des ateliers et des séances d'information concernant le rôle parental, ce qui décharge les écoles de ce type d'actions. Mais il semble que ce soit insuffisant puisque les enseignants associés doivent rappeler aux parents certaines pratiques utiles à la scolarisation de leur enfant comme le fait que l'enfant se couche tôt, que la télévision soit éteinte lors des devoirs, que les activités en plein air sont importantes pour leur enfant, etc.

Ce qui ressort également des entrevues avec les enseignants associés est qu'ils tiennent surtout à ce que les parents offrent un soutien affectif à leur enfant. Voici une suggestion de la part d'une enseignante aux parents qui lui demandent son avis : « Votre rôle de parent c'est un rôle de soutien; encouragez votre enfant, dites-lui qu'il est bon; passez du temps de qualité avec lui. L'important c'est d'être là. C'est de prendre quinze

ou vingt minutes avec l'enfant, de lui lire une histoire. Le côté académique, le côté enseignement, moi je suis là pour ça » (une enseignante associée, 2009). Le rôle de soutien affectif des parents étant jugé prioritaire aux yeux des enseignants interrogés, cela expliquerait pourquoi les stagiaires n'ont pas dépassé cette dimension du rôle parental.

Type 2 : Communication

Bien qu'un seul carré soit bleu, indiquant que le projet 14 a mis l'accent sur la communication bidirectionnelle, les dix-neuf autres projets ont forcément utilisé la communication afin de susciter la participation parentale; c'est pourquoi ils sont marqués d'un carré rouge. Les stagiaires en enseignement en MR ont suscité ce que l'école attend traditionnellement de tout parent, à savoir qu'il soit en communication avec l'école de son enfant. Ce type de participation parentale est omniprésent dans toutes les écoles, y compris en MR.

Seul le projet 14 a véritablement tenu compte de la culture de l'oral, propre au MR. Ce projet au cours duquel la stagiaire a téléphoné à tous les parents de sa classe, a permis d'échanger à propos de leur enfant respectif en soulignant ses bons coups, ce qui diffère des appels habituels axés sur les difficultés ou les manquements de leur enfant. Pendant trois mois, elle a mensuellement appelé tous les parents. Par le fait même, ce projet visait à améliorer la communication par une approche bidirectionnelle. À peine cinq projets mentionnent l'utilisation du téléphone pour communiquer avec les parents (projets 1, 14, 15, 17 et 20). C'est donc dire que 75 % des projets (15 projets sur 20) ont utilisé l'écrit comme médium de communication et d'échange. Si une réponse des parents était souhaitée, il fallait accepter des voies variables telles que l'appel téléphonique, la réponse orale par l'enfant ou la visite impromptue des parents à l'école.

Dans l'ensemble des projets, l'essentiel des communications s'est fait par lettre envoyée à la maison ou encore par l'entremise de l'agenda de l'élève, ce qui pourrait empêcher un parent ayant une faible compétence en lecture ou en écriture de communiquer avec les enseignants. Par contre, certains stagiaires ont mentionné avoir adapté ou simplifié le contenu des communications écrites, grâce aux conseils de leurs enseignants associés. Le texte était donc intentionnellement bref, précis et facilement compréhensible.

La majorité des communications de l'école vers les parents peut être qualifiée de « top-down », c'est-à-dire que l'enseignant fait part aux parents de ses demandes et s'attend à un retour rapide des parents. Heureusement, les projets 12, 13, 14 et 20 ont insisté

sur la **communication bidirectionnelle**. Dans ces quatre projets où apparaît le besoin d'obtenir l'opinion du parent pour favoriser l'éducation de son enfant à l'école, il s'agit d'un véritable échange entre la famille et l'école. L'opinion des parents était aussi sollicitée lors des projets 6, 8 et 10, mais simplement pour améliorer les activités proposées.

Type 3 : Volontariat

Le Tableau 3 démontre clairement que la majorité des stagiaires en enseignement en MR a largement fait appel au volontariat des parents. En effet, on retrouve onze carrés bleus indiquant que les projets sont de l'ordre du volontariat, auxquels s'ajoutent 4 carrés rouges puisque 4 autres projets nécessitent la présence des parents. Ces quinze projets de type 3 sollicitant la participation volontaire des parents avant, pendant ou après une activité, ou souhaitant leur présence lors d'activités où leur enfant est mis en valeur, constituent ce que l'école attend traditionnellement des parents. Ce type de participation parentale est omniprésent dans toutes les écoles, y compris celles en MR. Seulement, dans les projets analysés, il ressort que cette participation est souvent passive (par ex., assister à une fête), alors qu'il serait précieux de les impliquer de manière active.

Type 4 : Soutien scolaire à la maison

Un seul projet, le deuxième, vise clairement à outiller les parents dans l'apprentissage de la lecture par leur enfant. C'est la raison pour laquelle il n'y a qu'un seul carré bleus dans le type 4. Cependant, on trouve aussi trois carrés rouges, ce qui signifie que trois projets peuvent inciter indirectement les parents à soutenir leur enfant dans ses apprentissages. Le projet 18 qui invitait les papas à agir comme modèles masculins de lecteur auprès de leurs fils, en fait partie.

Lors des entrevues avec les enseignants associés, le soutien aux travaux scolaires par les parents à la maison semble une difficulté majeure; les parents affirment aux enseignants être souvent dépassés par les exigences des devoirs; ils ne sont pas capables d'expliquer à leur enfant la teneur d'un problème mathématique ou d'une règle grammaticale.

Les enseignants associés sont souvent intervenus en entrevue sur ces aspects, ils en viennent à différencier leurs demandes envers les parents. Lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ne peuvent compter sur la contribution efficace des familles pour approfondir ou compléter des travaux scolaires, ils effectuent de l'aide personnalisée en classe.

De plus, la majorité des écoles en MR ont instauré l'aide aux devoirs après les heures de classe; des étudiants universitaires ou des enseignants à statut précaire encadrent les élèves à l'école entre 16 h et 17 h dans la réalisation de leurs devoirs et leçons.

Il reste que les enfants ne sont pas tous inscrits à l'aide aux devoirs. C'est pourquoi les écoles devraient offrir aux parents des MR des activités leur permettant d'exercer davantage leur rôle de soutien scolaire à la maison.

Type 5 : Prise de décision

Les activités de type 5 concernant la prise de décision sont absentes du tableau de classification. Aucun carré bleu ou rayé n'y apparaît.

Type 6 : Collaboration avec la communauté

Le Tableau 3 révèle que quatre projets avaient comme objectif principal de collaborer avec la communauté, d'où la présence de quatre carrés bleus. Que des parents impliqués dans leur communauté veuillent amener les organismes communautaires à seconder l'école dans son rôle éducatif (projets 4, 9 et 19) ou que l'école ouvre ses portes et fasse connaître à la communauté ses projets éducatifs et pédagogiques (projet 15), c'est ce sur quoi porte ce type de projet. En ce sens, plusieurs projets de stagiaires ont fait appel à des commandites, ont envoyé des invitations à participer à toute la population et ont demandé à des organismes de présenter de l'information aux élèves. Certains projets (9 et 19) impliquaient une collaboration continue de l'ordre de plusieurs mois entre l'école et la communauté afin de mener à terme un jardin communautaire, un parterre fleuri, ou toute réalisation à la fois bénéfique à l'école et à la communauté.

Par ailleurs, quatre autres projets, marqués d'un carré rouge, ont fait appel à la communauté. On rappelle ici la collaboration pour le soutien au rôle parental tel qu'apporté par le personnel infirmier, les travailleurs sociaux et autres membres du personnel.

Autres aspects liés à l'analyse des résultats

Cette section présente quelques éléments additionnels soulevés par les stagiaires, dans leurs rapports ou lors des entrevues, permettant ainsi de mieux comprendre certains aspects des projets réalisés et certaines subtilités dans la mise en place ou dans le contenu des projets présentés.

Rôle de la direction

Le rôle des directions d'école est plutôt effacé car, dans la majorité des cas, il consiste essentiellement à approuver les projets et, parfois, à voir à la bonne gestion des fonds qui leur sont alloués. Dans cinq des projets cependant, la direction faisait partie intégrante des activités (projets 3, 4, 11, 14, 20).

Le peu d'implication de certaines directions d'école peut néanmoins s'expliquer par le fait que leur présence dans leur institution respective est parfois rare au cours d'une semaine. Par exemple, dans le projet 5, le stagiaire mentionne « Avant de parler du rôle de la directrice, il est primordial de préciser qu'elle venait à notre école deux avant-midi par semaine ». Il est donc possible qu'il soit difficile pour les directions de s'impliquer dans les projets de stage.

Rôle de l'enseignant associé

Dans les projets présentés par les stagiaires, l'enseignant associé est important, car il joue un rôle de soutien et d'accompagnateur auprès du stagiaire. Les enseignants associés semblent agir en conseiller et en partenaire dans l'organisation et la mise en place du projet de collaboration. Pour certains stagiaires, la mise en place du projet aurait été difficile, voire impossible, sans l'apport de l'enseignant associé.

Taux de participation des parents

Le taux de participation des parents est nettement appréciable, car la majorité d'entre eux (entre 60 % et 75 %) a participé aux activités proposées par l'entremise de cinq types de sollicitation de leur collaboration. Cependant, plus ou moins 25 % à 40 % des parents ne se présentent pas. Lors du projet 12, seulement 7,1 % des parents ont répondu à l'invitation de venir en classe alors que 100 % avaient écrit la lettre pour leur enfant à la maison. En ce qui concerne le projet 16, les parents qui ont organisé l'activité avec l'enseignant et le stagiaire mis à part, seulement 10,8 % des parents ont participé à la journée plein air, probablement en raison de l'hiver.

Analyse globale des projets de collaboration

En général, les projets proposés par les stagiaires demeurent près des activités traditionnelles de CEFC. Nous pouvons constater que 16 projets sur 20 touchent au « Type 3 : Volontariat », tandis que 20 projets sur 20 rejoignent la communication (Type 2). Ce sont les deux types d'activités qu'on retrouve généralement dans les écoles du Québec. Par ailleurs, comme la collaboration avec la communauté se révèle déjà une préoccupation pour les stagiaires, cela influence positivement leur désir d'ouverture vers la culture environnante des élèves, une fois en poste comme enseignant.

Défis pour la formation initiale en enseignement

L'analyse des résultats ouvre la voie à trois orientations que la formation initiale à l'enseignement doit emprunter concernant la CEFC en enseignement en MR : 1) définir l'enjeu de la CEFC, 2) saisir les besoins du MR et 3) intégrer un stage en MR. Ces orientations deviennent les défis de la formation à l'enseignement.

Définir l'enjeu de la CEFC

Bien que la CEFC soit un moyen pour favoriser la réussite éducative de l'élève, il n'en demeure pas moins que certains stagiaires semblent avoir de la difficulté à mettre en place une activité réellement axée sur celle-ci. Dans plusieurs cas, l'activité proposée était d'ordre pédagogique et on y ajoutait la CEFC. Par exemple, dans le projet 2, le stagiaire présente son activité ainsi : « L'objectif premier de ce projet était de donner l'opportunité aux enfants d'élargir leur vision du monde. Le deuxième objectif était de valoriser la culture. Le troisième objectif se devait d'être la participation des parents au projet. »

Autre exemple, dans le projet 3, le stagiaire présente son projet ainsi : « De prime abord, il visait à ce que les élèves développent des compétences et des habiletés dans divers domaines d'apprentissage. De plus, ce projet représentait un bon moyen de favoriser l'intégration des notions vues en classe. Finalement, ce projet avait pour objectif ultime d'intégrer les parents à la vie de la classe en les faisant participer au quiz que les élèves avaient préparé. » À l'inverse, six projets mentionnaient explicitement que leurs objectifs étaient de favoriser la collaboration, la participation et l'engagement des parents ou de la communauté.

En voici quelques exemples :

Projet 11 : Le but premier de ce projet était d'encourager la participation des parents. En second lieu, ce projet visait à réaliser certains apprentissages.

Projet 15 : Le premier objectif de ce projet était d'intégrer les parents à cette journée de plein air.

Projet 17 : Offrir aux parents et aux élèves l'occasion de s'unir lors d'une activité où le parent encourage et conseille son enfant dans l'ascension d'un mur d'escalade.

Projet 20 : Offrir aux parents des stratégies à utiliser afin de préparer le mieux possible leur enfant à la venue de la première année. Permettre aux parents d'être « plus outillés et en mesure de mieux intervenir auprès de leur enfant. »

Nous pouvons nous questionner à savoir si l'objectif derrière le concept de CEFC est bien compris par les stagiaires. Pour favoriser ou promouvoir la réussite éducative des enfants, il faut proposer des activités permettant de créer une relation plus étroite avec les parents. Puisque cette dernière est considérée comme un facteur de protection majeur contre le décrochage scolaire (Deslandes, 2007), elle doit devenir une préoccupation constante de l'enseignant dans la planification des activités d'apprentissage si l'on réfère à la communication bidirectionnelle, au soutien au rôle parental et au soutien scolaire à la maison. Cela nécessite aussi des rencontres informelles, des projets ponctuels faisant appel au volontariat, à la prise de décision de la part de la famille comme déclencheurs d'une relation de confiance école-famille (Deslandes, Fournier, & Rousseau, 2005). Des projets, tels des projets intergénérationnels, des projets environnementaux ou des projets de saines habitudes de vie, peuvent aussi déclencher une prise de conscience de la part de la communauté quant à son rôle de soutien à l'école et vice versa.

Un premier défi de la formation initiale concerne donc cette prise de conscience du rôle indispensable de la relation de confiance enseignant-parent afin de favoriser la meilleure réussite possible des élèves (Deslandes, 2010).

Répondre à un besoin du MR

Certains projets visaient à répondre à un besoin ou à une problématique spécifique des MR. À titre d'exemple, le projet 18 *Les monstres de la lecture* misait sur des activités visant à favoriser le désir de lire chez les garçons, avec des papas en classe. On sait que les garçons décrochent davantage que les filles, entre autres, par manque de modèles masculins lecteurs (Deslandes, 2012). Quant au projet 20, *Comment offrir la meilleure préparation possible à votre enfant pour la réussite de sa première année?*, il présentait aux parents un atelier et un échange afin de les outiller à préparer leur enfant à la vie scolaire.

Les projets de jardin communautaire (projet 9) et de parterre fleuri dans le village (projet 19) impliquaient les grands-parents et la communauté afin de briser l'isolement, de développer la responsabilité sociale et de rendre un projet à terme. Ils tenaient compte des caractéristiques culturelles et sociales des élèves issus d'un MR. Coopérer afin d'atteindre le sommet (projet 17) et discuter entre parents et enfants des habitudes familiales environnementales (projet 1) entraînent possiblement une prise de conscience du rôle parental. On peut donc constater que plusieurs projets répondent à la réalité du MR. Si les vingt projets tentent de répondre à un besoin du MR, quelques-uns le font de façon plus générale, c'est-à-dire qu'ils pourraient tout aussi bien être offerts dans tous les milieux scolaires.

La prise de conscience des caractéristiques culturelles, économiques et sociales des MR doit faire l'objet d'une démarche de formation structurée afin qu'elle devienne partie intégrante de la planification du fonctionnement de la classe et des activités d'apprentissage et d'évaluation proposées aux élèves.

Pertinence du stage en MR

À la suite de l'analyse des entrevues, on peut affirmer que ce fut une heureuse initiative que de permettre à un certain nombre d'étudiants en enseignement de réaliser un stage en MR. Les premiers concernés ont affiché un taux de satisfaction très élevé. « Le stage en MR devrait être un passage obligatoire parce que ça fait partie de la réalité professionnelle. [...] C'est le temps de faire des apprentissages pendant qu'on est encadré par notre superviseur de stage et notre maître associé, parce que c'est probablement là qu'on va enseigner les premiers temps » (un stagiaire, 2010). L'expérience du stage devient une formation en soi, car « ça serait difficile de donner une formation parfaite sur l'enseignement en MR parce qu'il faut le vivre pour le comprendre » (un stagiaire, 2009).

Selon l'avis des milieux scolaires, un tel stage doit être obligatoire pour tous les étudiants du programme. « Des stagiaires, on n'en a pas qui veulent venir, c'est vrai que c'est loin. Ça fait des années qu'on en demande et on n'en a jamais. S'ils n'ont pas l'opportunité d'avoir un coup de pouce pour venir, bien ils ne viendront pas. En plus, c'est enrichissant pour les élèves » (un enseignant associé, 2009). Ils ont grandement apprécié la présence active de futurs enseignants et désirent la récurrence de cette formule de stage.

Modifications au programme de formation initiale en enseignement

À la suite de cette analyse des résultats de trois ans d'expérimentation d'un stage d'enseignement en MR, il apparaît fondé d'intégrer un stage obligatoire en MR au cours des quatre ans de formation initiale. La demande est appuyée par l'ensemble des commissions scolaires de la région puisque, rappelons-le, plus de 40 % des écoles primaires reçoivent une majorité d'élèves issus d'un MR.

Ce stage obligatoire implique que les formations complémentaires dispensées aux stagiaires en MR lors de l'expérimentation font dorénavant partie du programme de formation à l'enseignement. Un nouveau cours pourrait être offert aux étudiants dès leur première année du baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, où la compétence culturelle et métaculturelle (compétence 1 du référentiel de 2001) des futurs enseignants serait développée. Il faut aussi apprendre à collaborer avec la famille, ce qui rejoint la compétence 9 du référentiel. Planifier des situations authentiques et significatives d'apprentissage, établir une relation bienveillante avec chaque élève et diversifier ses stratégies pédagogiques, à la lumière de la réalité des MR, seraient également traités dans ce cours (compétences 3 et 6 du référentiel).

À l'issue de trois années de recherche en collaboration avec les écoles en MR, nous disposons également d'avenues pertinentes à exploiter avec les enseignants en formation continue.

Conclusion

Cette recherche a montré que les stagiaires en enseignement en MR sont capables d'initier différents types d'activités de CEFC. En général, les stagiaires proposent des projets démontrant une dose d'innovation tout en demeurant près des activités traditionnelles. D'ailleurs, nous pouvons constater que la majorité des projets touche au volontariat qui, avec la communication, sont les deux types traditionnels d'activités en matière de CEFC. Aussi, même si certains projets contribuent à resserrer les liens école-famille-communauté, bien peu d'entre eux visent la création d'une relation plus étroite avec le parent, d'une part, et, d'autre part, s'appuient sur des caractéristiques de l'enseignement en MR. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats. Premièrement, la courte durée des stages peut avoir amené les stagiaires à favoriser des actions qui visent d'abord à rencontrer les parents plutôt qu'à développer une relation à long terme avec ceux-ci. Deuxièmement, la crainte d'échouer son stage a peut-être incité certains stagiaires à s'en tenir à des projets CEFC traditionnels plutôt qu'à innover et ainsi devoir faire face à des imprévus. Troisièmement, un autre facteur explicatif à considérer est le peu d'expérience des enseignants associés. Au SLSJ, les écoles en MR se situent loin des grands centres, si bien que les enseignants associés accueillent rarement des stagiaires. Enfin, le rôle plutôt effacé des directions d'école peut aussi être un facteur ne favorisant pas l'émergence d'activités de CEFC innovantes. Les programmes de formation initiale à l'enseignement devraient donc offrir des cours visant à former les futurs enseignants à diversifier et à adapter leurs activités de CEFC en MR. Les résultats font également ressortir la nécessité de faire comprendre aux futurs enseignants que la collaboration devrait aboutir à la création d'une relation plus étroite avec le parent, de manière à lui permettre de mieux jouer son rôle à l'école et à la maison. Enfin, cette recherche questionne également la formation continue, puisque les enseignants associés devaient orienter et accompagner les stagiaires dans le choix et l'élaboration des activités de CEFC mises en place en MR.

Références

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high schools dropout, *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Élément pour une théorie du système éducatif*. Paris, France : Éditions minuit.
- Carraud, F., & Cavet, C. (2006). Le dossier des dossiers d'XYZep. Dans *INRP, Apprendre et enseigner en « milieux difficiles », Sélection d'articles du bulletin XYZep* (pp. 9-12). Lyon, France : Centre Alain Savary.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families. Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Deslandes, R. (2012). Father involvement in Canada. Dans H.-Z. Ho & D. Michael (Éds.), *Promising practices for father engagement in children's education* (pp. 17-33). Charlotte, NC: Information Age.
- Deslandes, R. (2010). *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*. Université du Québec à Trois-Rivière, QC : CTREQ, RIRE.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost, *Familles et réussite éducative*. Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de recherche sur la famille (pp. 197-215). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois, B. Cyrulnik, & P. Duval (Éds.), *École et résilience* (pp. 270-295). Paris, France : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : les défis sociaux et scolaires. *Option CSQ hors série n°1*, p. 145-167.
- Deslandes, R. (2006). Designing and Implementing School, Family, and Community Collaboration Programs in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 16(1), 81-105.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global, *Vie pédagogique*, 126, 27-30.

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recherche CQRS/MEQ, 2000-2001.
- Deslandes, R., Fournier, H., & Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school. Dans R.-A. Martinez-Gonzalez, M. H. Pérez-Herrero & B. Rodriguez-Ruiz (éds.), *Family-school-community partnerships, merging into social development* (pp. 213-232). ERNAPE, Oviedo, Espagne : Grupo SM.
- Deslandes, R., Rousseau, N., & Royer, N. (2002). Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement. *Journal of Educational Thought*, 36(1), 27-52.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (1st éd.). Boulder, CO : Westview Press.
- Gagnon, M., Tremblay, N., Dumoulin, C., Boily, P. C., & Bouchard, E. (2012). L'implantation de la philosophie pour enfants en classe : une étude exploratoire dans le cadre d'un stage en enseignement. *Childhood and Philosophy*, 8(16), 291-325.
- Glasman, D. (2006). Rapprocher les familles de l'école? Mais pour quoi faire? Dans INRP. *Apprendre et enseigner en « milieux difficiles », Sélection d'articles du bulletin XYZep* (pp. 153-161). Lyon, France : Centre Alain Savary.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (4^e éd.) Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur/Chenelière Éducation.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A., & Pourtois, J.-P. (2006). Les relations école-famille : de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 649-663.
- Hurlington, K. (2010). *Renforcer la résilience des élèves : le rôle des enseignants comme facteurs de protection*. Toronto, ON : Secrétariat de la littératie et de la numératie.

- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine, *VEI Enjeux*, 122, 105-114.
- Janosz, M., & Le Blanc, M. (1996). Pour une vision intégratrice des facteurs reliés à l'abandon scolaire, *Revue canadienne de psychoéducation*, 25(1), 61-88.
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples, *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-759.
- Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S., & Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. *Institut de la statistique, Quebec*, (7)3.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans, C. Solar, & F. Kanouté, (Éds.), *Question d'équité en éducation et formation*. Montréal, QC : Éditions Nouvelles.
- Karsenti, T., & Savoie-Zjac, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Montréal, PQ : Éditions du CRP.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents: Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa Molina, & C. Gervais (Éds.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 219-247). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Maslow, A. (2008). Motivation and Personality. Traduction française: *Devenir le meilleur de soi-même : besoins fondamentaux, motivation et personnalité*. Paris, France : Eyrolles, coll. Éditions d'Organisation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ). Enseignement secondaire 1^{er} cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002-2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001-2002). *Programme de soutien à l'école montréalaise. Direction des statistiques et études quantitatives*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Agir autrement en mathématique. Pour la réussite des élèves en milieu défavorisé*. Comité national sur la mathématique en milieu défavorisé, Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Indices de défavorisation par école – 2007-2008. Direction de la recherche, des statistiques et de l'information, compilation spéciale des données du recensement canadien de 2001*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, France : ESF.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practices*. New York, NY: Teachers College Press.