

Enquête sur la collaboration famille-école

Lise Saint-Laurent

Égide Royer

Martine Hébert

Lyne Tardif

université laval

Les études sur la prévention de l'échec scolaire démontrent que la collaboration famille-école influence positivement la réussite scolaire. La présente enquête, menée auprès de 630 enseignants et 957 parents québécois, a pour but de connaître les pratiques, les attitudes, les besoins et les attentes sur le sujet. Les résultats révèlent que les parents sont satisfaits des informations provenant de l'école, mais souhaitent plus d'information sur les programmes et le matériel. Ils désirent collaborer avec l'école et se disent disponibles pour aider aux travaux scolaires et suivre une formation à cet égard, surtout lors des premières années scolaires. D'autre part, les enseignants surestiment le degré de satisfaction des parents concernant l'information provenant de l'école et voient moins la nécessité des réunions d'information. Ils croient en la collaboration, mais leur disponibilité est limitée pour les activités hors classe. Ils croient eux aussi dans la pertinence d'une formation pour les parents.

Research shows that school-family collaboration reduces the likelihood of failure in school. Our Quebec study of 630 teachers and 957 parents examines practices, attitudes, needs, and expectations concerning failure/success. Although parents are satisfied with the information schools provide, they would like to know more about curricula and material arrangements. They say they want to cooperate with the school, to help with schoolwork, and—especially in primary school—to receive training in order to do this collaborative work. Teachers meanwhile overestimate parent satisfaction about schools' provision of information, and underplay the need for parent-teacher conferences. They believe in collaboration, but limit their after-school work time. They, too, think parental training would be helpful.

INTRODUCTION

Une coopération efficace entre la famille et l'école est considérée comme un des éléments majeurs pour prévenir l'abandon et favoriser la réussite scolaire (Bronfenbrenner, 1974; Hauser-Cram, 1983; Ministère de l'Éducation du Québec [M.É.Q.], 1991). Cette enquête a pour but de connaître les opinions et besoins des enseignants et parents du Québec quant à la collaboration famille-école afin de pouvoir développer éventuellement des activités pertinentes favorisant la participation parentale et la communication entre les milieux scolaire et familial.

Participation parentale et réussite scolaire

Selon Eastman (1988), l'état actuel des recherches indique que les élèves qui réussissent à l'école proviennent de familles où les parents ont des aspirations élevées, mais réalistes pour leurs enfants. Ces parents s'intéressent à leurs enfants ainsi qu'à leurs activités, leur démontrent de l'affection, tout en exerçant une certaine discipline. Ils réservent un temps pour aider leurs enfants dans leurs travaux scolaires et aménagent un espace à cet effet dans la maison. Ils voient à rendre des livres disponibles et gèrent le temps consacré à l'écoute de la télévision. Ils passent du temps à jouer, à parler et à lire avec leurs enfants et utilisent des stratégies de communication, de supervision et de résolution de problèmes efficaces et aidantes. Il apparaît donc que les élèves qui réussissent à l'école ont des parents qui se distinguent par deux éléments majeurs: leur intérêt envers leurs enfants et leurs compétences parentales (communication, discipline).

La participation des parents aux activités de l'école aurait des effets positifs pour l'enfant. En effet, plusieurs études menées au préscolaire, au primaire et au secondaire ont conclu à un lien significatif entre la participation parentale et les résultats scolaires de l'enfant. Morgan et Jenson (1988), entre autres, observent une diminution des problèmes de comportement chez les enfants suite à la participation des parents à la vie de l'école. D'autres auteurs rapportent une attitude plus positive des élèves face à l'école (Bermudez et Padron, 1988; Hinton, 1989; Price, 1988). Un autre avantage observé est un plus grand sentiment chez ces enfants d'une continuité entre la maison et l'école (Seefeldt, 1985).

Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie (1992) ont mené une étude auprès de parents portant sur leurs habitudes de collaboration avec l'école et leur sentiment d'efficacité personnelle par rapport au soutien qu'ils peuvent apporter à leurs enfants concernant les travaux scolaires. Les parents ayant un plus grand sentiment d'efficacité se distinguent par une plus grande participation dans l'éducation de leurs enfants (plus d'heures de volontariat en classe, plus d'heures à faire des activités éducatives avec leurs enfants). Les variables comme le sexe du parent, son statut civil et social ou le revenu familial ne se sont pas avérées reliées au sentiment d'efficacité parentale dans cette étude. Les parents ayant un moins grand sentiment d'efficacité ont plus de contacts téléphoniques avec l'école. Les auteurs expliquent ces résultats par un sentiment d'insécurité face à leur influence positive sur les apprentissages de leur enfant. Or, cette relation négative entre le sentiment d'efficacité et la fréquence des appels téléphoniques reflète peut-être le fait que ces communications signalent surtout des difficultés de l'enfant.

Cette importance des parents dans la réussite scolaire des élèves a amené de nombreux auteurs à souligner la nécessité de renforcer les liens entre les parents et l'école (McAllister Swap, 1987; Moles, 1982). D'ailleurs, les enseignants et les parents, dans le contexte actuel, semblent avoir plus que jamais besoin les uns des autres. Les enseignants se plaignent d'un isolement plus grand, d'une baisse de leur statut social et des difficultés grandissantes dans leurs conditions de

travail (Berthelot, 1991; Carpentier-Roy, 1991). De leur côté, les parents affrontent de plus en plus souvent, eux aussi, des problèmes d'ordre familial et professionnel. Généralement, tous s'accordent pour vanter les bienfaits d'une plus grande participation des parents à l'école. Moles (1982) rapporte les résultats d'un sondage effectué aux États-Unis qui établit que 90% des enseignants, de tous les niveaux scolaires, pensent que plus d'interactions entre la maison et l'école pourraient être bénéfiques. Les bienfaits rapportés sont nombreux: meilleure connaissance réciproque, découverte d'intérêts communs, plaisir de connaître l'autre sous un nouveau jour, élargissement de leur perspective et amélioration de leurs habiletés d'éducateurs. Enfin, pour l'école elle-même, la collaboration avec les parents apporterait de nouvelles ressources, une contribution éducative originale et de nouvelles possibilités de contacts extérieurs.

Selon Mc Allister Swap (1987), les barrières les plus courantes à la participation parentale sont le manque de temps de part et d'autre ainsi que les contacts entre les parents et les enseignants limités aux situations problématiques. Cela amène invariablement une image partielle ou déformée de la situation réelle (Vaillancourt, 1992). Les attentes des parents envers l'école sont très diverses et quelquefois irréalistes. Certains parents s'attendent à ce que l'école s'occupe de l'instruction de leurs enfants, d'autres, de leur formation et d'autres encore, de leur éducation au sens large du terme (Leitch et Tangri, 1988; Montandon et Perrenoud, 1987).

Borus et Carpenter (1984), quant à eux, ont déterminé qu'une famille vivant sous le seuil de la pauvreté éprouve souvent de la difficulté à offrir du soutien pour les devoirs et leçons, augmentant ainsi les risques d'échecs, de redoublement et par conséquent la probabilité d'abandon. Templeton (1989) ajoute que, pour les parents de milieux défavorisés, il peut y avoir de réelles difficultés à trouver un moyen de transport pour se rendre à l'école afin de rencontrer l'enseignant. D'autres préoccupations très pratiques comme la garde des enfants ou une garde-robe limitée peuvent constituer d'autres obstacles.

Enfin, les parents peuvent se sentir intimidés par les enseignants et par le vocabulaire utilisé par ces derniers. Compte tenu du niveau d'éducation des parents, les documents envoyés à la maison peuvent ne pas être toujours bien compris. L'hétérogénéité des parents est donc un facteur complexe qui peut venir embrouiller les tentatives de communication entre l'école et la maison (Kroth, 1985).

En ce qui concerne plus particulièrement les enseignants, Vaillancourt (1992) relève les obstacles suivants: (a) ils perçoivent généralement trop facilement l'absence d'une réponse rapide à leurs lettres ou messages comme une indication d'un manque d'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants; (b) ils tendent à blâmer les parents lorsque certains enfants présentent des difficultés et (c) ils peuvent se sentir menacés par la présence des parents à l'école.

En somme, les attentes des parents, leur condition économique et leur niveau d'éducation sont des variables influençant la collaboration famille-école. D'un

autre côté, les stéréotypes et les fausses perceptions de la part des enseignants constituent également un obstacle.

Facteurs favorisant la réussite dans la collaboration famille-école

Eastman (1988), suite à une recension des écrits, a identifié certains éléments favorisant la réussite d'une activité de collaboration. Ainsi, dans les écoles ayant une forte participation parentale avec un taux élevé de réussite scolaire, les parents participent à une grande variété d'activités à l'école (observation, bénévolat, rencontres et conférences). Par contre, dans les écoles ayant un faible taux de réussite, les parents ne participent souvent qu'aux rencontres habituelles "parents-enseignant" pour le bulletin.

Les activités de collaboration les plus efficaces sont celles où les parents ont le choix parmi plusieurs modalités de participation. Également, ces activités comportent des tâches structurées et concrètes dont les objectifs sont clairement définis et qui s'échelonnent sur plusieurs mois. L'opinion des parents y est prise en compte tout en visant à répondre à leurs besoins spécifiques et à ceux de leur communauté (urbaine, rurale, défavorisée, monoparentale). Dans le cas des milieux défavorisés, certaines études ont fait ressortir qu'il est important d'aider les parents à comprendre les critères d'évaluation utilisés à l'école. En effet, il s'avère que plusieurs parents connaissent mal les objectifs pédagogiques et souhaitent être davantage informés sur les programmes et les progrès de leurs enfants. Il arrive d'ailleurs que les parents ne soient pas conscients des difficultés de leurs enfants tout simplement parce que ces derniers obtiennent des résultats similaires à ceux des enfants de leur entourage.

L'échec d'une activité de collaboration peut être due au fait que les parents sont cantonnés dans un rôle de subordonnés, parce qu'on leur impose certaines conditions de participation (participation soutenue et fréquente dans le temps) et parce qu'on leur demande de suivre des programmes et une méthode d'enseignement prédéterminés. Plus une activité touche de près les activités régulières de la vie scolaire ou les domaines de décision des responsables de l'école, moins les parents sont désireux et capables de participer à cette activité. Tel que mentionné précédemment, faire de la place au point de vue des parents est la condition d'un réel partenariat avec l'école. Les modèles qui se sont montrés efficaces sont ceux qui favorisent les commentaires des parents sur l'activité elle-même, le rôle de l'enseignant et les méthodes d'enseignement et qui les considèrent comme des partenaires (Eastman, 1988).

En résumé, une bonne collaboration entre la famille et l'école constitue un élément important pour la réussite scolaire des enfants. Les avantages sont nombreux, non seulement pour l'enfant lui-même, mais aussi pour les parents et les enseignants. Les recherches suggèrent différents facteurs favorisant la réussite dans la collaboration famille-école: offrir une grande variété d'activités et de modalités de participation parentale, tenir compte de l'opinion et des besoins des parents, bien définir les objectifs pédagogiques.

BUT DE L'ÉTUDE

Alors que les études mettent en évidence l'utilité de la collaboration famille-école, le point de vue des premiers concernés par le sujet, soit les enseignants et les parents, a été peu investigué. La présente étude vise à connaître les pratiques des parents et des enseignants du Québec en regard de la collaboration famille-école ainsi que leurs attitudes, besoins et attentes envers celle-ci. De façon plus spécifique, elle veut étudier la supervision des travaux scolaires à la maison et la pertinence d'une formation particulière à cet égard. La communication entre l'école et la maison est aussi analysée. L'étude cherche également à connaître les attitudes et les besoins des parents et des enseignants québécois au sujet de l'information que les parents reçoivent de l'école, de la communication qui existe entre la maison et l'école et d'activités de collaboration famille-école. Les résultats de cette enquête pourront fournir des pistes sur les activités de collaboration avec les familles à promouvoir dans les écoles.

MÉTHODOLOGIE

Échantillon

Enseignants

Un échantillon de 998 enseignants du primaire (1^{re} à 6^e année) a été choisi au hasard à partir de la banque de noms des enseignants du Québec membres de la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q.). Deux critères ont servi à la sélection: (1) ces enseignants étaient des employés permanents à la commission scolaire et (2) ils enseignaient dans une classe ordinaire du primaire. Les questionnaires ont été acheminés par le courrier à l'adresse personnelle des enseignants et une lettre de rappel fut postée une semaine plus tard. Six cent trente (630) questionnaires ont été retournés (taux de réponses: 63,1%). Les niveaux scolaires sont à peu près tous également représentés. La majorité des répondants est de sexe féminin et possède plus de 21 ans d'expérience en enseignement (Tableau 1).

Parents

L'échantillon des parents provient d'une sélection d'écoles de la région 03 selon trois critères: (1) le milieu (moyen/favorisé et défavorisé), (2) la région (rurale et urbaine) et (3) la taille de l'école (entre 200 et 300 élèves). Le milieu socio-économique a été déterminé en fonction des critères adoptés par le ministère de l'éducation (M.É.Q., 1977). Les milieux ruraux et urbains ont été identifiés à partir des subdivisions établies par le dernier recensement canadien (Statistique Canada, 1986). Toutes les écoles ont été sélectionnées au hasard selon leurs caractéristiques (méthode de stratification aléatoire).

TABLEAU 1
Caractéristiques des répondants

<i>Enseignants</i>		<i>Parents</i>	
<i>Caractéristiques</i>	<i>%</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>%</i>
<i>Sexe</i>		<i>Sexe</i>	
Féminin	86,92	Féminin	82,45
Masculin	13,08	Masculin	17,55
<i>Niveau enseigné</i>		<i>Région</i>	
1ère année	17,55	Urbaine défavorisée	20,52
2ème année	14,98	Urbaine favorisée	28,48
3ème année	13,53	Rurale défavorisée	18,32
4ème année	16,10	Rurale favorisée	32,67
5ème année	16,91	<i>Structure familiale</i>	
6ème année	14,01	Intacte (parents biologiques)	78,97
Double niveau	6,92	Recomposée (autre conjoint)	7,99
<i>Nombre d'années d'enseignement</i>		Séparée	2,73
0 à 5 ans	3,82	Monoparentale	10,30
6 à 10 ans	7,47	<i>Niveau socio-économique (Blischen)</i>	
11 à 15 ans	7,63	Faible	32,92
16 à 20 ans	11,61	Moyen	33,65
21 ans et plus	69,48	Élevé	33,44
		<i>Nombre d'enfants dans la famille</i>	
		Un	16,84
		Deux	50,32
		Trois et plus	32,84
		<i>Niveau scolaire de l'enfant</i>	
		1ère année	20,04
		2ème année	21,00
		3ème année	9,97
		4ème année	13,79
		5ème année	16,12
		6ème année	19,09
		<i>L'enfant a bénéficié de services complémentaires</i>	
		L'enfant a bénéficié de services complémentaires	21,89
		L'enfant n'a bénéficié d'aucun service complémentaire	78,11

Pour des raisons de faisabilité, seule la région 03 a été retenue pour le choix des écoles. L'acheminement des questionnaires aux parents devait passer par les directions d'école qui voyaient à les distribuer aux enseignants et à les recueillir par la suite. Lors de la préparation de l'étude, des téléphones à six directeurs d'école ont confirmé que cette opération ne pouvait se faire par le courrier et nécessitait qu'un assistant de recherche se rende dans chaque école afin de s'assurer de la collaboration des écoles.

Bien que limité à une seule région administrative, la validité du procédé d'échantillonnage utilisé tient au fait que la région 03 comporte un nombre d'écoles suffisant pour aller chercher l'information voulue. Le questionnaire accompagné d'une lettre explicative du but de l'enquête a été distribué à tous les élèves des classes ordinaires primaires (1re à 6e année). Une lettre de rappel fut remise aux élèves une semaine après la distribution des questionnaires. Sur 1488 parents, 957 ont retourné le questionnaire dûment complété (taux de réponses: 64,3%). Le tableau 1 présente les caractéristiques des répondants. Ils sont en majorité de sexe féminin, de famille intacte où il y a au moins deux enfants. Le milieu favorisé a davantage répondu au questionnaire que le milieu défavorisé tandis que les régions urbaine et rurale sont également représentées. Les enfants qui ont fait l'objet du questionnaire proviennent autant du 1er que du 2e cycle du primaire et plus de 75% d'entre eux n'ont jamais bénéficié d'un service complémentaire à l'école durant la dernière année.

Questionnaire

Chacun des questionnaires (parents et enseignants) comporte trois parties. Les questions ont été inspirées des résultats de recherches sur la collaboration famille-école présentées dans la recension des écrits. Afin de s'assurer de la lisibilité et la compréhension des questions, les questionnaires ont été pré-expérimentés auprès de cinq enseignants de 1re à la 5e année oeuvrant dans un milieu défavorisé et de cinq parents, de niveau de scolarité différent (du primaire au niveau universitaire).

La première partie du questionnaire porte sur l'identification des répondants (parents, 11 questions; enseignants, 3 questions). La deuxième partie (parents, 28 questions; enseignants, 26 questions) concerne l'état actuel des pratiques de collaboration des parents et des enseignants. (Exemple de question aux parents: Combien de temps aidez-vous votre enfant dans ses devoirs et leçons? Exemple de question aux enseignants: Depuis septembre 91, combien de fois avez-vous organisé des activités pédagogiques dans votre classe où vous avez invité des parents?). Les questions sont élaborées sous forme d'échelle de type Likert (exemple: 1, très rarement; 2, quelquefois; 3, souvent; 4, très souvent) ou bien à choix de réponses (avec catégories).

La dernière partie comprend 26 énoncés identiques pour les parents et les enseignants (avec une échelle de réponses de type Likert). Elle permet de connaî-

tre les attitudes et les besoins de chacune des catégories de répondants (analysées indépendamment l'une de l'autre) au sujet de l'information provenant de l'école, de la communication parents-enseignant, d'une formation aux parents et d'activités de collaboration famille-école (exemples: Les parents sont bien informés sur le rendement scolaire de leur enfant. Les parents devraient recevoir une formation leur permettant de mieux superviser les enfants dans les travaux scolaires en mathématiques). La consistance interne de cette partie a été vérifiée ($\alpha=0,85$).

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Pratiques parentales en regard à la collaboration famille-école

Supervision des devoirs et leçons

Tout comme le suggèrent les recherches antérieures, les parents portent un net intérêt à la vie scolaire de leur enfant. En effet, plus de 70% des parents offrent un soutien aux devoirs et leçons et discutent avec leur enfant de ce qu'il a fait pendant la journée à l'école. De façon plus précise, 36% des parents aident leur enfant dans ses devoirs et leçons moins de 15 minutes par jour alors que 46% des parents y consacrent jusqu'à 30 minutes par jour. On remarque une diminution graduelle de temps consacré par les parents entre la 1^{re} et la 6^e année ($F[5,928]=16,99$; $p<0,0001$). Il en est de même en ce qui concerne la participation active des parents à d'autres niveaux de supervision (retour sur la journée à l'école: $F[5,930]=5,90$; $p<0,0001$; horaire fixe pour les devoirs: $F[5,936]=8,43$; $p<0,0001$; travaux scolaires non obligatoires: $F[5,936]=18,99$; $p<0,0001$). Les parents semblent s'engager davantage lors des premières années scolaires de leur enfant laissant supposer que plus l'enfant vieillit, moins il a besoin d'aide pour ses devoirs et leçons ou encore, que les parents interviennent moins afin que leur enfant acquière une certaine autonomie dans le travail.

Une analyse de variance révèle que, pour certains items, les parents d'élèves en difficulté consacrent davantage de temps que les parents d'élèves ordinaires (besoin d'aide de l'enfant: $F[1,944]=88,17$; $p<0,0001$; soutien parental aux devoirs: $F[1,943]=22,26$; $p<0,0001$; travaux scolaires non obligatoires: $F[1,946]=16,43$; $p<0,0001$). Ces résultats suggèrent que les parents sont conscients des difficultés de leur enfant et sont disponibles pour collaborer avec l'école pour améliorer la situation.

Les parents de milieu favorisé consacrent davantage de temps que ceux de milieu défavorisé (retour sur la journée à l'école: $F[1,945]=11,55$; $p<0,05$; horaire fixe pour devoirs: $F[1,950]=10,68$; $p<0,05$; soutien parental aux devoirs: $F[1,948]=20,54$; $p<0,0001$). Ces résultats corroborent l'étude de Herman et Yeh (1983) qui indique que le niveau de participation parentale est fonction du statut socio-économique de la famille. Différentes raisons pour lesquelles le temps consacré est moindre pour les parents de milieu défavorisé ont déjà été mentionnées dans la recension des écrits.

Communications avec l'école

Le moyen de communication privilégié par les parents semble l'envoi de messages écrits. Les parents de 1re et 2e année écrivent plus souvent à l'enseignant que les parents de 5e et 6e année. Les parents dont l'enfant bénéficie de services complémentaires à l'école (orthopédagogie, psychologie, orthophonie, etc.) écrivent ($F[1,931]=44,30; p<0,0001$), téléphonent ($F[1,936]=108,30; p<0,0001$) et rencontrent ($F[1,937]=68,30; p<0,0001$) plus souvent l'enseignant que les parents dont l'enfant ne fait l'objet d'aucune référence. Cela vient confirmer l'étude de Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie (1992) qui révèle que les parents cherchent davantage les contacts avec le personnel de l'école (surtout avec l'enseignant) lorsque l'enfant présente des difficultés. Comme il a été suggéré, ceci peut être expliqué par un faible sentiment d'efficacité parentale dans l'éducation de leur enfant, par un besoin plus grand de soutien de ces parents ou par le fait qu'ils sont davantage contactés par l'école à cause des difficultés de l'enfant.

Disponibilité parentale

Quand on parle de collaboration, il importe de considérer la disponibilité des parents. La présente enquête révèle que près de 87% des parents se disent prêts à donner du temps pour aider leur enfant dans ses travaux scolaires. Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux scolaires, selon que l'élève bénéficie de services complémentaires à l'école ou non. Nous constatons que même si les parents d'élèves du 1er cycle du primaire et ceux d'élèves en difficulté rapportent plus de participation active dans la supervision, la disponibilité que peuvent offrir les parents d'élèves du 2e cycle est comparable à celle des parents d'élèves du 1er cycle.

Soixante-cinq pour cent des parents se disent disponibles pour suivre une formation afin de mieux aider leur enfant dans ses devoirs et leçons. Or, une différence significative est ici obtenue entre les niveaux scolaires ($X^2[5]=15,51; p<0,01$). Le pourcentage de parents disponibles pour une formation est plus élevé pour le 1er cycle (de 67 à 71%). Même si ce pourcentage est moins élevé au 2e cycle, les parents s'y disent quand même favorables (de 56 à 66%). Il en est de même pour les parents de milieu favorisé, qui se disent significativement plus disponibles que ceux de milieu défavorisé pour suivre une formation ($X^2[1]=23,57; p<0,0001$). Il n'y a cependant pas de différence significative de disponibilité entre les parents dont l'enfant bénéficie de services complémentaires à l'école et ceux dont l'enfant n'a jamais été référé.

L'analyse de l'état actuel des pratiques parentales suggère donc que les parents consacrent du temps à la supervision des devoirs et leçons et sont disponibles pour l'aide aux travaux scolaires à la maison de même que pour la participation à une formation visant à améliorer leur efficacité dans l'exécution de cette tâche (surtout au 1er cycle où le besoin de l'enfant semble plus évident).

Pratiques enseignantes en regard à la collaboration famille-école

Devoirs et leçons

Les devoirs et leçons constituent une pratique courante dans les écoles québécoises. En effet, 98% des enseignants donnent des devoirs et leçons à leurs élèves; près de 77% en donnent quatre soirs par semaine. Les travaux scolaires à compléter à la maison peuvent être considérés comme un moyen privilégié de rejoindre les parents et de les encourager à être plus actifs dans l'éducation de leurs enfants (exemple: en supervisant les travaux scolaires, en signant les devoirs et leçons complétés, etc.).

Communications avec les parents

Près de 90% des enseignants de tous les niveaux scolaires établissent, au moins une fois par année et de concert avec les parents, un plan d'action concret concernant le comportement à l'école d'un élève. En moyenne, les enseignants ont établi, de trois à cinq fois depuis le début de l'année scolaire, une entente avec des parents sur un plan d'action concertée. Ceci suggère que les enseignants croient en l'efficacité d'une participation des parents à l'école pour diminuer les problèmes de comportement en classe.

Au moins une fois par année, la majorité des enseignants (98,4%) communique par écrit avec les parents au sujet du comportement de leur enfant en classe. Près de la moitié d'entre eux (45%) écrit une fois par étape. Il n'y a pas de différence significative entre les niveaux scolaires concernant la fréquence des commentaires écrits provenant de l'enseignant sur le comportement des élèves.

Près de 58% des enseignants disent que d'un à quatre élèves dans leur classe ont un plan d'intervention. Une comparaison de la fréquence des communications avec les parents d'élèves en difficulté et les parents d'élèves ordinaires (sans plan d'intervention) indique qu'elle est significativement plus élevée pour les élèves qui ont un plan d'intervention ($F[1,361]=149,90; p<0,0001$).

En somme, cette analyse des pratiques des enseignants indique que ces derniers communiquent avec les parents des élèves ordinaires sur une base annuelle (sans compter les rencontres pour le bulletin). Pour les élèves en difficulté, les contacts sont toutefois plus fréquents. La recension des écrits effectuée dans cette étude suggérant que la communication famille-école favorise la réussite scolaire, les résultats obtenus indiquent que cette communication est à développer davantage en milieu scolaire québécois.

Attitudes et perceptions des parents et des enseignants

Cette partie du questionnaire, identique pour les parents et les enseignants, permet de connaître les attitudes de chaque partie sur l'information que les parents

reçoivent de l'école, la communication qui existe entre la maison et l'école, la pertinence d'une formation aux parents et d'activités pour améliorer la collaboration famille-école. Les résultats, présentés en pourcentages, ne sont pas tous rapportés ici faute d'espace. Seuls les résultats nous apparaissant les plus importants sont analysés.

Les besoins d'information

Pour un bon nombre de parents (73%), l'information qu'ils reçoivent sur le rendement scolaire de leur enfant, son comportement et les services complémentaires offerts à l'école s'avère satisfaisante. Par ailleurs, 67% des parents désirent plus de réunions d'information sur les programmes et l'utilisation du matériel en lecture, en écriture et en mathématiques. Les programmes de collaboration les plus efficaces suggèrent d'ailleurs de rendre bien explicites les critères d'évaluation utilisés à l'école, puisque plusieurs parents disent mal connaître les objectifs pédagogiques et souhaitent être davantage informés à ce sujet.

Les parents de milieu défavorisé considèrent plus important que ceux provenant de milieu favorisé que plus de réunions d'information soient organisées pour la lecture ($F[1,936]=9,40$; $p<0,01$), l'écriture ($F[1,942]=4,83$; $p<0,05$) et les mathématiques ($F[1,940]=5,65$; $p<0,05$). Selon les écrits, ce besoin est caractéristique des milieux défavorisés. Les parents de région rurale se disent plus satisfaits de l'information qu'ils reçoivent concernant le rendement scolaire de leur enfant ($F[1,939]=6,94$; $p<0,01$), les services complémentaires offerts à l'école ($F[1,944]=11,34$; $p<0,01$) et le comportement de leur enfant en classe ($F[1,942]=13,43$; $p<0,01$) que ceux de région urbaine.

Les parents d'élèves en difficulté disent dans une plus grande proportion qu'ils sont bien informés des services complémentaires offerts à l'école ($F[1,939]=4,38$; $p<0,05$). La plus grande possibilité de contacts avec les professionnels pour aider à solutionner les difficultés de leur enfant peut contribuer à une meilleure connaissance des ressources de l'école.

Quant aux enseignants, ils ont tendance à surestimer la satisfaction des parents. En effet, 85% d'entre eux disent que les besoins des parents en matière d'information provenant de l'école sont comblés. Les enseignants, quoiqu'en accord avec les parents, voient moins la nécessité de réunions d'information dans une proportion de 59%.

Les besoins de communication

Environ 72% des parents se disent satisfaits du nombre de communications écrites et téléphoniques provenant de l'école. Les opinions des parents sont cependant partagées quant à la satisfaction du nombre de rencontres parents-enseignant. Il n'y a pas de différence significative entre les parents des élèves de

différents niveaux scolaires concernant la satisfaction par rapport à la communication parents-enseignant.

Les parents de région rurale se disent plus satisfaits du nombre de communications écrites et téléphoniques au sujet du comportement de leur enfant en classe ($F[1,943]=10,82; p<0,01$) et sur son rendement scolaire ($F[1,943]=10,22; p<0,01$) que les parents provenant de région urbaine. Les parents de milieu défavorisé souhaitent davantage de rencontres avec l'enseignant pour discuter du comportement de leur enfant ($F[1,943]=7,30; p<0,01$).

Plus de 90% des enseignants considèrent que les parents reçoivent suffisamment de communications écrites et téléphoniques. Ils croient, dans une proportion d'environ 80%, qu'il y a suffisamment de rencontres pour discuter du rendement scolaire ou du comportement des élèves. Enfin, le niveau scolaire auquel ils enseignent n'influence pas leurs attitudes sur les communications, les rencontres et les consultations parents-enseignant. Les enseignants n'expriment donc aucun besoin particulier concernant la communication avec les parents.

Les besoins de formation

Les parents et les enseignants croient que les parents bénéficieraient d'une formation leur permettant de mieux superviser les enfants dans les travaux scolaires en lecture, en écriture et en mathématiques (parents, 67%; enseignants, 74%) de même que pour intervenir au niveau du comportement de leur enfant à la maison (parents, 75%; enseignants, 95%). La comparaison des moyennes indique que les enseignants croient davantage à l'importance de la formation des parents (Tableau 2). Ceci confirme les résultats d'autres recherches (Becker et Epstein, 1983; Moles, 1982) quant à l'importance qu'accordent les enseignants à la participation parentale pour la réussite scolaire de l'enfant et quant à la croyance qu'ils entretiennent sur la capacité des parents à collaborer.

Pour les enseignants, le niveau scolaire auquel ils enseignent n'influence pas leurs attitudes concernant la formation aux parents. Quant aux parents, peu importe le niveau scolaire de leur enfant ou que leur enfant bénéficie de services complémentaires à l'école ou non, leurs attitudes concernant la formation ne diffèrent pas de façon significative. Les parents provenant d'un milieu défavorisé sentent davantage le besoin d'une formation pour la supervision des travaux scolaires en lecture ($F[1,942]=8,75; p<0,01$). Ceci peut expliquer la raison pour laquelle ces parents font preuve d'une moins grande participation dans la supervision des devoirs et leçons.

Les besoins concernant les activités de collaboration famille-école

Les parents et les enseignants s'entendent sur l'importance d'une collaboration et rapportent les mêmes besoins au niveau des activités de collaboration famille-

TABLEAU 2

Analyses de variance des items portant sur la formation aux parents en fonction du type de répondants

	<i>F</i>	<i>Parents</i> (<i>n</i> =957)		<i>Enseignants</i> (<i>n</i> =630)	
		<i>Moy.</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moy.</i>	<i>Écart-type</i>
Formation aux parents pour mieux superviser les travaux scolaires en lecture.	$F(1,1567)=25,11^{***}$	2,72	0,80	2,91	0,73
Formation aux parents pour mieux superviser les travaux scolaires en écriture.	$F(1,1570)=11,35^{**}$	2,74	0,79	2,88	0,72
Formation aux parents pour mieux superviser les travaux scolaires en mathématiques.	$F(1,1565)=1,46$ [<i>n.s.</i>]	2,87	0,77	2,91	0,71
Formation aux parents pour gérer le comportement de l'enfant à la maison.	$F(1,1560)=147,40^{***}$	2,89	0,77	3,33	0,59

** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$.

Réponses aux items: 1, *totalemment en désaccord*; 2, *en désaccord*; 3, *en accord*; 4, *totalemment d'accord*.

école. Par exemple, les parents et les enseignants croient presque à l'unanimité qu'une collaboration entre le personnel de l'école et les parents peut améliorer le rendement scolaire et la conduite de l'enfant en classe (parents, 97%; enseignants, 99%). Plus de 80% des parents et des enseignants pensent que pour bien réussir à l'école, les devoirs et leçons sont nécessaires. Les parents et les enseignants croient qu'il est important que des ateliers de devoirs et leçons soient organisés pour les élèves en difficulté d'apprentissage (parents, 84%; enseignants, 64%). Les parents et les enseignants s'entendent pour dire que les parents doivent superviser les travaux scolaires de leur enfant quoique les enseignants le croient davantage (parents, 79%; enseignants, 95%). Enfin, près de 90% des parents et des enseignants sont d'avis qu'un guide expliquant aux parents comment aider leur enfant dans les devoirs et leçons serait utile. Le tableau 3 présente les résultats des analyses de variance des items portant sur les activités de collaboration.

TABLEAU 3

Analyses de variance des items portant sur les activités de collaboration en fonction du type de répondants

	<i>F</i>	<i>Parents</i> (n=957)		<i>Enseignants</i> (n=630)	
		<i>Moy.</i>	<i>Écart-type</i>	<i>Moy.</i>	<i>Écart-type</i>
Parents doivent superviser davantage les travaux scolaires de leur enfant.	$F(1,1563)=172,64^{***}$	3,01	0,73	3,47	0,60
Ateliers de devoirs et leçons après la classe pour élèves en difficulté d'apprentissage.	$F(1,1539)=100,45^{**}$	3,13	0,77	2,71	0,87
Utilité d'un guide expliquant aux parents comment aider dans les devoirs et leçons.	$F(1,1573)=1,86$ [n.s.]	3,22	0,68	3,18	0,66
Pour bien réussir à l'école, les devoirs et leçons sont nécessaires.	$F(1,1559)=13,53^{**}$	3,32	0,72	3,18	0,75
Collaboration école-parents peut améliorer rendement scolaire de l'élève	$F(1,1572)=54,62^{***}$	3,43	0,58	3,64	0,51
Collaboration écoles-parents peut améliorer conduite de l'élève en classe.	$F(1,1576)=86,10^{***}$	3,43	0,58	3,68	0,48

** $p < 0,01$; *** $p < 0,0001$.

Réponses aux items: 1, *totalemment en désaccord*; 2, *en désaccord*; 3, *en accord*; 4, *totalemment d'accord*.

CONCLUSION

Cette recherche avait pour but de connaître les pratiques et les besoins des parents et des enseignants en rapport avec la collaboration famille-école. L'enquête révèle que les parents souhaitent collaborer avec l'école dans l'éducation de leurs enfants. Ils rapportent un intérêt certain pour la vie scolaire de leurs enfants et se disent favorables à une formation pour les aider à superviser les devoirs et leçons. Dans l'ensemble, ils sont satisfaits de leur communication avec l'école. Les parents provenant de milieux socio-économique faibles expriment un

plus grand besoin d'information et d'échanges avec l'enseignant. Les messages écrits semblent le moyen privilégié de communication entre l'école et la maison et les contacts sont effectivement plus fréquents lorsqu'un élève éprouve des difficultés d'apprentissage et/ou de comportement. Les enseignants, quant à eux, croient en la collaboration, mais leur disponibilité est limitée envers des activités demandant leur participation en dehors de la classe. Ils tendent à surestimer la satisfaction des parents concernant l'information provenant de l'école et les rencontres; ainsi, ils n'expriment aucun besoin particulier relativement à la communication parents-enseignant.

Cette étude apporte une contribution au domaine de la collaboration famille-école. Les pratiques et les points de vue des enseignants et des parents sur le sujet ont été peu investigués. Cette étude démontre la validité sociale de la collaboration famille-école. En effet, les deux partenaires en confirment la pertinence et leur volonté d'y participer. Cette enquête a le mérite d'avoir rejoint un échantillon représentatif choisi aléatoirement de la population des enseignants du Québec. Un autre aspect méthodologique positif à souligner est que les enseignants rejoints ont donné un taux de réponse élevé (63,1%). D'autre part, l'échantillon des parents ne peut être considéré comme représentant l'ensemble des parents du Québec. Entre autres, la proportion de parents provenant de minorités culturelles est loin d'être comparable à la région de Montréal et les familles biparentales sont surreprésentées. Par ailleurs, les opinions de 957 parents québécois sont quand même ici analysées, donnant ainsi une bonne indication des besoins. Étant donné l'état des connaissances dans ce domaine, la méthode du questionnaire était indiquée parce qu'elle permettait de dresser un état de situation globale sur laquelle peu d'information était disponible. La présente étude est une des premières à fournir des données venant des enseignants et des parents. Des recherches ultérieures seraient souhaitables afin d'étudier les besoins particuliers des parents des minorités culturelles, de milieux socio-économique défavorisés ou d'élèves en difficulté. L'utilisation d'entrevues serait une méthodologie recommandée pour rejoindre ces parents et analyser leurs attentes et besoins par rapport à l'école.

Enfin, cette enquête suggère certaines pistes pour la pratique. Les ateliers de devoirs et leçons seraient à promouvoir, surtout pour les élèves en difficulté d'apprentissage. Les milieux scolaires devraient offrir un guide expliquant aux parents comment aider leurs enfants dans ses travaux scolaires. Les parents expriment le besoin de programmes de formation pour la supervision des devoirs et leçons et la gestion des comportements à la maison. Du côté des enseignants, cette étude suggère la nécessité de développer chez eux des habiletés de communication avec les parents et des attitudes positives face à ces derniers. Si l'on souhaite que ce soit les enseignants qui forment les parents à favoriser les apprentissages de leurs enfants (et il semble que ce soit les programmes les plus efficaces), il faudra alors les sensibiliser à l'importance des parents comme partenaires dans l'éducation.

RÉFÉRENCES

- Becker, H. J. et Epstein, J. L. (1983). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85–102.
- Bermudez, A. B. et Padron, Y. N. (1988). University-school collaboration that increases minority parent involvement. *Educational Horizons*, 66, 83–86.
- Berthelot, M. (1991). *Enseigner: qu'en disent les profs?* Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Borus, M. et Carpenter, S. (1984). Choices in education. Dans Michael Borus (Dir.), *Youth and the labor market: Analyses of the national longitudinal survey* (pp. 81–110). Kalamazoo, MI: W. E. Upjohn Institute for Employment Research.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs: Vol. 2*. Washington, DC: Department of Health, Education, and Welfare.
- Carpentier-Roy, M. C. (1991). *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Eastman, G. (1988). *Family involvement in education*. Madison: Wisconsin State Department of Public Instruction.
- Hauser-Cram, J. P. (1983). *A question of balance: Relationship between teachers and parents*. Thèse de doctorat, Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Herman, J. L. et Yeh, J. P. (1983). Some effects of parent involvement in schools. *The Urban Review*, 15, 11–17.
- Hinton, S. (1989). Dimensions of parental involvement: Easing the transfer from preschool to primary. Dans S. Wolfendale (Dir.), *Parental involvement: Developing networks between school, home and community* (pp. 20–33). Londres: Cassell.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. et Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287–294.
- Kroth, R. L. (1985). *Communicating with parents of exceptional children: Improving parent-teacher relationships*. Denver: Love Publishing Company.
- Leitch, M. L. et Tangri, S. S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66, 70–74.
- McAllister Swap, S. (1987). *Enhancing parents' involvement in schools: A manual for parents and teachers*. New York: Teachers College Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1977). *Les secteurs défavorisés du Québec: direction des politiques et plans*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *Colloque régional de l'Estrie: l'école et les familles d'aujourd'hui*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Moles, O. (1982). Synthesis of recent research on parent participation in children's education. *Educational Leadership*, 40, 44–47.
- Montandon, C. et Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Éditions Peter Lang SA.
- Morgan, D. P., et Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Price, K. C. (1988). *Ten steps to a successful magnet program: Research in brief*. Washington, DC: United States Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Seefeldt, C. (1985). Parent involvement: Support or stress? *Childhood Education*, 62, 98–102.

Statistique Canada (1986). *Chiffres de population et des logements: provinces et territoires — Québec* (Document no 92113). Ottawa: Gouvernement du Canada.

Templeton, J. (1989). Creation of a home school council in a secondary school. Dans S. Wolfendale (Dir.), *Parental involvement: Developing networks between school, home and community* (pp. 61–77). Londres: Cassell.

Vaillancourt, L. (1992). *La collaboration famille-école*. Essai de maîtrise non publié, Québec: Université Laval.

Lise Saint-Laurent est professeure, et Égide Royer, Martine Hébert et Lyne Tardif sont étudiants au Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy (Québec), G1K 7P4.