LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE : LE POINT DE VUE DE PARENTS QUÉBÉCOIS DITS DE SOUCHE ET IMMIGRANTS

ANALYSE PRÉLIMINAIRE DES RÉSULTATS DE DEUX RECHERCHES

Annick Lenoir, Ph.D. en anthropologie, est professeure au Département de service social de l'Université de Sherbrooke. Son expertise porte sur la compréhension des processus migratoire et d'établissement des familles immigrantes ainsi que sur l'intervention et ses effets auprès de ces familles. Elle est l'auteur de plusieurs publications dont notamment *Appréhender la nation, vivre la diaspora : regards arméniens*. Coll. Carrefour, Bruxelles, Academia-Bruylant, 2006 et, avec Driss Alaoui, *L'interculturel et la construction d'une culture de reconnaissance*. Coll. Cursus universitaire, Longueuil, Groupédition, 2014.

Depuis plusieurs décennies, déjà, la collaboration école-famille fait partie intégrante du discours québécois sur la persévérance et la réussite scolaire. Par ailleurs, on constate à travers les écrits que le lien entre cette relation et le succès scolaire de l'élève est généralement présenté comme évident. À travers cet article, nous mettons en évidence la perception de la collaboration école-famille que se font les familles québécoises dites de souche ou immigrantes. Nous verrons ainsi que, de manière évidente, nos répondants ont intégré fortement le discours sur ce type de collaboration, mais que si on se réfère à la typologie d'Epstein, l'implication des familles demeure minimale puisqu'elle se limite dans la plupart des cas au suivi des apprentissages à la maison. Peut-on dès lors parler d'une collaboration école-famille ? Nos données signalent de fait qu'il y a une absence de dialogue réel entre les familles interrogées et les enseignants, mais que pour le moment, les familles semblent satisfaites de la situation.

La collaboration école-famille est désormais, au Québec comme ailleurs en Occident, une notion qui fait partie intégrante du discours sur la persévérance et la réussite scolaires (Dufresne, 2014 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Duval, Dumoulin et Perron, 2014 ; Larrivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Saint-Jacques, Turcotte et Oubrayrie-Roussel, 2012 ; Tremblay, Dumoulin, Gagnon, Giroux, 2015 ; etc.). Pour comprendre l'intérêt actuel au Québec pour ce type de collaboration, il importe de revenir quelques décennies en arrière.

Dans les années 1960, la société québécoise connait de profonds bouleversements politiques. En effet, l'État investit des domaines qui auparavant étaient sous la juridiction de l'Église. C'est le cas notamment de l'espace scolaire. De fait, entre 1963 et 1966, la Commission Parent produit un rapport de cinq volumes de recommandations visant à démocratiser l'éducation scolaire québécoise. Ce rapport change radicalement la face de l'école québécoise. Sous l'influence de ce rapport, l'éducation est désormais vue comme un droit et non un luxe et conséquemment, le gouvernement désire que tous aient les mêmes chances d'y accéder (Pigeon, s.d.). Pour ce faire il favorise la gratuité scolaire, la construction de nouvelles écoles et la laïcisation du système d'éducation (Ibid.). Le ministère de l'Éducation voit le jour en 1964 ; les commissions scolaires sont regroupées ; on uniformise les programmes d'études ; on crée des écoles secondaires dites polyvalentes (offrant un cursus général et professionnel) et les collèges d'enseignement général et professionnel (Cégep) apparaissent *(Ibid.)*.

En parallèle, dans la continuité de cette réforme, des mesures gouvernementales sont introduites pour inciter les parents à assurer une présence dans les différentes instances de gestion et de décision progressivement instituées dans les écoles (par exemple, les comités d'école et de parents en 1970 ; la participation à la définition du projet éducatif de chaque école en 1979 ; les conseils d'établissement en 1997). Ces mesures demandent également aux familles de fournir un soutien au processus éducatif par leur engagement dans des activités scolaires et parascolaires et par un encadrement des élèves à la maison. Si le principe d'une collaboration étroite entre l'école et les familles est régulièrement mis en avant par le Conseil supérieur de l'éducation[1] (v.g. 1991, 1993), en 1995 celui-ci retient le partenariat[2] comme une piste de solution à envisager pour l'école primaire et secondaire (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995a, 1995b, 1995c). Néanmoins, ce partenariat ne peut éviter la prise en compte de la réalité multiethnique du Québec et par là, des communautés culturelles[3].

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

Depuis plus de 40 ans maintenant, les chercheurs se penchent sur cette thématique de la relation école-famille. On constate alors à travers les écrits que le lien entre cette relation et le succès scolaire de l'élève est généralement présenté comme évident (Dufresne, 2014 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Deslandes, s.d. ; Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999 ; Larrivée, 2011 ; Marsolais, 2004 ; etc.). Sur la base de ce constat, nous entendons à travers cet article à mettre en évidence la perception que se font les familles québécoises dites de souche ou immigrantes de la collaboration école-famille afin de vérifier premièrement, s'il existe dans leur esprit une corrélation entre le succès de leur enfant à l'école et leur engagement parental dans l'espace scolaire ; deuxièmement, la forme que prend cet engagement, et troisièmement, si la collaboration école-famille telle que comprise et mise en action par ces parents québécois dits de souche ou immigrants jouerait un rôle dans la persévérance et la réussite scolaires de leur enfant. En parallèle, nous verrons s'il existe une différence dans le discours des parents québécois dits de souche et immigrants quant à leur perception de la collaboration école-famille.

QU'EST-CE QUE LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE ?

Le terme «collaboration» implique, au départ, une association et une concertation étroite entre les acteurs concernés où chacun a des responsabilités différentes en fonction de leur expertise spécifique et de leurs complémentarités dégagées. Ce partage des responsabilités nécessite une négociation préliminaire. De plus, une collaboration active appelle un processus d'interaction.

La collaboration école-famille implique donc la présence de relations plus ou moins soutenues entre les divers acteurs responsables de l'éducation de l'enfant (Larrivée, 2011). Cependant les attentes et les pratiques des familles et des enseignants peuvent diverger selon les situations d'implication, ce qui influe inévitablement sur les formes de collaboration privilégiées. À ce sujet, les auteurs recourent le plus souvent à la typologie d'Epstein (2001) qui décrit six types d'implication parentale :

- les **rôles et compétences parentales** qui renvoient à l'aide que devrait fournir l'école dans l'exercice du rôle parental et à l'aide que devrait recevoir les écoles pour comprendre l'histoire, la culture, les préoccupations, les objectifs et les besoins des familles, ainsi que de la vision qu'elles ont de leurs enfants ;

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

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

- l'**apprentissage à la maison** qui suppose une implication des familles auprès de leurs enfants dans des

activités d'apprentissage à la maison (devoir et autres activités, prises de décision reliées au programme d'études) ;

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

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

Néanmoins, en dépit de cette typologie, la définition de l'implication parentale demeure floue, souligne Larivée (2011) et elle laisse filtrer des interprétations et des attentes multiples. En effet, la documentation scientifique, souligne Larrivée *(Ibid.)*, montre bien que l'implication parentale est multiforme et complexe. Ce qui expliquerait, selon ce même auteur, la présence de plusieurs termes, tels qu'implication, participation, collaboration, concertation, partenariat pour décrire la relation école-famille. Pour ma part, je retiens, à l'instar de Beaumont, Lavoie et Couture (dans Beaumont, Lavoie et Couture, 2010, p.7), la définition de la collaboration produite par Friend et Cook : «Interpersonal collaboration is a style for direct interaction between at least two co-equal parties voluntarily engaged in shared decision making as they work toward a common goal».

Cette définition a le mérite d'insister à la fois sur la relation égalitaire des partenaires en présence, sur l'importance de l'interaction directe entre eux et sur l'engagement commun vis-à-vis d'un objectif partagé. Friend et Cook *(ibid.)* insistent également sur la notion de volontariat, le partage des responsabilités et des ressources, la valorisation de la collaboration par les partenaires et la présence d'une confiance mutuelle ainsi qu'un sentiment d'appartenance.

Si cette définition était appliquée à la lettre dans la relation école-famille, cela aurait pour impact de modifier radicalement la relation entre le milieu scolaire et le milieu familial. En effet, nous aurions notamment des programmes et des activités scolaires définis conjointement, mais aussi des échanges d'informations formelles entre ces deux espaces concernant les activités parascolaires des enfants/élèves. Le partage des responsabilités et des ressources serait également clairement défini. Bref, la définition de l'implication parentale serait plus précise et les attentes respectives du milieu scolaire et du milieu familial à l'égard de l'autre partie seraient nettement identifiées. Mais, nous allons le voir, ce n'est pas exactement ce qui se passe dans les faits.

MÉTHODOLOGIE

Les données sur lesquelles s'appuient cet article proviennent de deux recherches achevées : Tension instruction-socialisation dans l'enseignement primaire (Lenoir, Y., financée par le CRSH 2011-2015) et Regards croisés sur les relations école-familles immigrantes comme déterminants de la persévérance et de la réussite scolaires (Lenoir, A., financée CRSH 2010-2015). Ces deux projets, qui se déroulaient dans la ville de Sherbrooke en Estrie[4], avaient pour objectifs, entre autres, de dégager chez les familles d'élèves québécoises dites de souche et immigrantes leurs attentes vis-à-vis de l'école sur le plan des apprentissages et d'analyser l'écart de sens existant entre les familles, les enseignants et les intervenants socio-éducatifs[5] concernant la relation école-famille. Un guide d'entretien identique a été utilisé dans les deux projets.

Le recueil des données auprès des familles s'est effectué grâce à des entrevues individuelles semi-directives, réalisées en français, d'une durée variant de 30 minutes à 1 heure. Les questions portaient sur le projet d'éducation global des familles, la notion de réussite, la mission de l'école, les apprentissages scolaires et sociaux acquis à l'école, le choix d'une école primaire, le rôle de l'enseignant, le rôle de parent d'élève, la collaboration école-famille. L'analyse des données a été réalisée à l'aide d'une analyse de contenu conventionnelle s'appuyant sur une grille reprenant les thèmes de l'entrevue.

Notre échantillon de convenance se compose de 97 parents. Dans 61 cas il s'agit de la mère, dans 27 cas du père, dans 8 autres cas de la mère et du père (ces derniers comptant pour 1 répondant) et, enfin, dans 1 cas de la grand-mère agissant comme tutrice. Le critère de recrutement était simple et unique : avoir au moins un enfant fréquentant l'école primaire au moment de l'entrevue. Le recrutement s'est effectué sur deux années, 2013 (20 répondants) et 2014 (77 répondants), et en 3 étapes. Une première vague de recrutement s'est effectuée via quatre écoles appartenant à la Commission scolaire de la Région de Sherbrooke (57 répondants), puis du bouche-à-oreilles (15 répondants) et enfin par le biais d'une affichette disposée dans un organisme communautaire ainsi que dans un centre d'éducation aux adultes de la région (25 répondants).

Les caractéristiques de nos répondants sont les suivantes :

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

• Sur les 97 répondants, 53 étaient Québécois dits de souche et 44 étaient immigrants. Toutefois, l'un des répondants immigrants ayant migré au Québec à l'âge de 6 mois, nous l'avons classé parmi les Québécois dits de souche.

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

- La durée du séjour au Canada pour les répondants immigrants variait de 1 à 4 ans dans 19 cas, 5 à 9 ans dans 12 cas et de 10 à 14 ans dans 11 autres cas. Seuls deux répondants étaient au Québec depuis 15 ans et plus.

- Le statut au Canada des répondants immigrants était soit citoyen canadien (n=21), résident permanent (n=19), résident temporaire (n=2) ou réfugié (n=1).

• 74 répondants rencontrés vivaient dans une famille nucléaire (c'était le cas de 40 Québécois dits de souche et 34 immigrants), 12 étaient monoparentaux (5 Québécois dits de souche et 7 immigrants), 8 avaient une famille recomposée (7 Québécois dits de souche et 1 immigrant), enfin 3 étaient des familles adoptives (2 Québécois dits de souche et 1 immigrant).

• Des répondants interrogés, seul 7 vivaient ou avaient vécu dans un couple mixte (2 répondant québécois dits de souche et 5 immigrants). Pour les fins de cette recherche, seule l'origine ethnique du répondant a été retenue afin de déterminer son groupe d'appartenance pour cette recherche : Québécois dit de souche ou immigrants.

• Les familles québécoises dites de souche et immigrantes ne se distinguent pas vraiment en ce qui concerne le nombre d'enfants. Le nombre de familles Québécoises dites de souche et immigrantes qui ont un, deux, trois ou quatre enfants ou plus est en effet semblable.

• En raison des modes de recrutement des répondants, l'âge des enfants diffère considérablement entre les familles québécoises dites de souche et immigrantes rencontrées. En effet, le recrutement via les quatre écoles s'est effectué auprès de répondants qui, par l'effet du hasard, étaient essentiellement Québécois dits de souche (57) et dont les enfants étaient inscrits au 2e cycle du primaire, soit en 3e et 4e années (ce qui correspond à 8, 9 ou 10 ans), alors que le recrutement du bouche-à-oreilles ou par affichage a permis de recruter des répondants immigrants (40) dont l'enfant fréquentait l'un ou l'autre des cycles du primaire (6 à 12 ans).

• Le niveau d'études des Québécois dits de souche et des immigrants diffère légèrement. En effet, si la majorité des répondants québécois dits de souche et immigrants détenaient un diplôme universitaire (respectivement n=29 et n=35), les répondants immigrants étaient proportionnellement plus diplômés que les natifs (83 % c. 76 %) et le diplôme obtenu était plus qualifiant (15 répondants immigrants disaient détenir un diplôme de 2e cycle comparativement à 4 Québécois dits de souche).

• Par contre, les revenus des uns et des autres sont nettement contrastés. En effet, si plus de la moitié des répondants Québécois dits de souche déclaraient un revenu familial de plus de 95 000$ (n=30), ce n'était le cas que de 3 familles immigrantes, le tiers des répondants immigrants déclarent pour leur part un revenu familial inférieur à 20 000$ (n=15), ce qui n'est le cas que de 2 familles québécoises dites de souche

Nous devons souligner ici que les familles québécoises dites de souche qui ont accepté de participer à l'entrevue se distinguent de la population native de Sherbrooke à la fois par une scolarisation somme toute élevée et par un salaire annuel supérieur[6]. La représentativité de la population estrienne est donc loin d'être assurée. Pour leur part, les répondants immigrants correspondent dans leurs caractéristiques à la population immigrante de la région.[7]

RÉSULTATS

Pour les fins de cet article, nous n'avons effectué une analyse préliminaire que de cinq questions (sur 29) qui portaient toutes sur la collaboration école-famille.

À la question : *Que faites-vous dans votre famille pour assurer la réussite de votre enfant ?* Les répondants, qu'ils soient Québécois dits de souche ou immigrants, répondent : suivre, faire ou encadrer les devoirs, inscrire les enfants à des cours qui les intéressent (notamment le sport pour les Québécois dits de souche et les activités culturelles pour les immigrants), communiquer avec les enfants et les encourager. Les réponses se distinguent cependant encore une fois dans le détail. En effet, alors que les Québécois dits de souche insistent sur l'importance de développer une discipline d'apprentissage, d'encadrer les enfants dans leurs études tout en les menant vers l'autonomie (notamment en les faisant participer aux tâches familiales), les répondants immigrants mettent surtout l'emphase sur l'importance de valoriser l'école auprès de leurs enfants et de stimuler ces derniers.

La question *Exercez-vous un rôle à l'école ?* a également été posée. La quasi-totalité des répondants affirme agir comme

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

Nous avons demandé à nos répondants : *Selon vous, l'école a-t-elle des attentes particulières à l'égard des parents ?* Pour la majorité d'entre eux, la réponse est oui, mais ces attentes sont implicites pour certains du fait que les parents les décodent au travers leur expérience personnelle, les bulletins d'information, les notes à l'agenda, etc. et elles sont explicites pour d'autres qui affirment les trouver dans les communiqués, les discours des enseignants lors des rencontres avec les parents ou le code de vie de l'école. Ces attentes, qu'elles soient explicites ou implicites, sont, de l'avis de tous nos répondants, que les parents fassent le suivi des devoirs et s'impliquent auprès de l'enfant dans son cheminement scolaire. Ce serait aussi que le parent veille à répondre aux besoins primaires de l'enfant (en termes d'habillement, nourriture, heure du coucher, etc.) et à s'assurer que l'enfant ne manque pas de journée d'école. L'école s'attendrait aussi à ce que les parents s'impliquent dans la vie scolaire, minimalement en participant aux activités prévues pour eux et organisées par les élèves, mais aussi via les divers comités et en agissant comme parents accompagnateurs lors des sorties scolaires. Enfin, tous s'entendent pour dire que l'école s'attend à ce que les parents collaborent avec l'école, entre autres en respectant le travail des enseignants, en complétant les apprentissages à la maison si nécessaire mais sans empiéter sur le champ de compétence de l'enseignant et en assurant un suivi avec l'enseignant concernant l'enfant. Les discours entre répondants Québécois dits de souche et immigrants diffèrent néanmoins quant à deux points : les premiers pensent que l'école s'attend à ce que les familles appuient les interventions de l'école lorsqu'il y en a auprès de leur jeune ; les immigrants croient que l'école s'attend à ce que les familles contribuent financièrement aux activités de l'école. Ces deux réponses distinctes s'expliquent aisément. En effet, au moins 9 des 54 répondants Québécois dits de souche rencontrés avaient un enfant présentant un trouble d'apprentissage et nécessitant un plan d'intervention, alors que ce n'était le cas d'aucun répondant immigrant. Par contre, nous l'avons vu, les répondants immigrants sont sensiblement plus pauvres que les répondants Québécois dits de souche et conséquemment se sentent davantage interpellés par les demandes diverses tout au long de l'année appelant à la contribution financière des parents.

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

Outre l'enseignant principal de votre enfant, connaissez-vous les divers intervenants qui s'occupent de votre enfant ? De manière générale, la réponse est négative, sauf en ce qui concerne le service de garde. De fait, les familles québécoises dites de souche ou immigrantes qui ont recours à ce service connaissent bien les intervenants qui y travaillent. Sinon, le contact principal avec l'école demeure l'enseignante titulaire de la classe, alors que les enseignants spécialistes ne sont rencontrés, si rencontres il y a, lors de la première réunion avec l'ensemble des parents en début d'année ou si des problèmes spécifiques se présentent en cours de route.

DISCUSSION

De manière évidente, nos répondants ont intégré fortement le discours sur la collaboration école-famille. En effet, Québécois dits de souche comme immigrants insistent sur l'importance d'assurer le suivi et l'encadrement des devoirs à la maison ; pratiquement tous affirment avoir installé une routine à cet effet ; et tous déclarent valoriser l'école à la maison. Cette uniformité du discours s'explique aisément par les caractéristiques de nos répondants : leur haut niveau d'éducation, spécialement des immigrants, et le statut socioéconomique élevé des Québécois dits de souche. En effet, il semble que le niveau de scolarité des parents ainsi que leur statut socioéconomique soient des prédictifs de la persévérance scolaire ou du décrochage (Claes et Comeau, 1996). De plus, la valeur accordée à l'école par les familles, de même qu'aux aspirations scolaires et professionnelles à l'égard des enfants est également garante du succès scolaire (Ibid.). Et de fait, tous nos répondants voient l'école comme la voie menant à une future réussite professionnelle. En effet, les familles rencontrées, extrêmement bien éduquées et, ou aux revenus économiques élevés, attendent de l'école qu'elle insiste sur l'instruction de leurs enfants ; elles se projettent déjà dans un futur qui passe par l'Université. Cela est d'autant plus vrai pour les familles immigrantes à la recherche d'une mobilité ascendante (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), justifiant ainsi la migration. Néanmoins il faut distinguer les familles québécoises dite de souche qui s'attendent aussi à ce que leur enfant «soit bien» à l'école (heureux et à l'aise), des familles immigrantes qui veulent que leur enfant y «soit aimé» (apprécié par l'enseignant).

Par ailleurs, pour les familles rencontrées, l'école est importante certes, mais elle ne constitue qu'un espace parmi d'autres favorisant le développement de l'enfant. Cela est d'autant plus vrai pour les familles québécoises dite de souche qui, outre l'école, inscrivent leurs enfants à diverses activités sportives ou artistiques. Les familles immigrantes, de leur côté, favorisent aussi un développement complémentaire à l'école, mais qui passe par des activités culturelles ou des cours particuliers favorisant les apprentissages à l'école.

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

CONCLUSION

Peut-on dès lors parler d'une collaboration école-famille ? Claes et Comeau (1996) questionnent implicitement la chose en montrant que dans les faits, si tous les acteurs reconnaissent l'importance de ces deux espaces, familiale et scolaire, dans la vie et le développement de l'enfant-élève, ceux-ci ne s'interpénètrent guère et demeurent encore aujourd'hui deux mondes séparés. L'école a bien sûr des attentes à l'égard des parents, notamment qu'ils préparent l'enfant à la vie scolaire et qu'il fasse ses travaux. Les parents de leur côté ont aussi des attentes à l'égard de l'école, entre autres, que celle-ci forme et instruise leur enfant. Dans les deux cas, on s'attend aussi à ce que l'autre acteur communique les informations importantes en lien avec l'enfant-élève. Mais ces attentes mutuelles et leurs réponses ne suffisent pas, en soi, pour établir une collaboration école-famille. En effet, nous le rappelons, les parents ne connaissent pas ou peu les différents intervenants qui s'occupent de leur enfant, le programme éducatif, voire le programme des activités scolaires, n'est pas établi avec les parents et de même, les activités prévues par les parents afin d'améliorer les résultats scolaires de leurs enfants ne font pas appel à l'espace scolaire.

Comme nous le mentionnions en introduction, tous les travaux sur la collaboration école-familles, à notre connaissance, affirment qu'une bonne collaboration favorise la réussite des élèves… On constate ainsi à travers les écrits que le lien entre cette relation et le succès scolaire de l'élève est généralement présenté comme évident. Mais, Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) remarquent qu'en dépit de cette affirmation, rien ne permet d'étayer le lien de cause (la relation école-famille) à effet (la persévérance et la réussite scolaires). Or, nos résultats vont dans le même sens. En regard du discours recueilli auprès de nos répondants, l'investissement parental dans le suivi des devoirs est une évidence pour ces derniers. Elle se ferait de toute manière en dehors du discours sur la collaboration école-famille. On peut dès lors penser que si les élèves réussissent, ce n'est pas tant à cause de la collaboration école-famille, mais en lien avec la volonté de réussite des parents et de l'encadrement qu'ils prodiguent.

Nos données signalent de fait qu'il y a une absence de dialogue réel entre les familles interrogées et les enseignants. Pourtant, les familles interviewées semblent être satisfaites de leurs relations avec l'espace scolaire. Peut-être parce que les familles que nous avons rencontrées sont « extraordinaires », dû à leur capital socioculturel et leur ouverture à participer à une recherche. Peut-être également parce que les enfants-élèves de ces familles ne font pas face à des problèmes majeurs d'apprentissage ou d'intégration. Nous pouvons donc nous demander si cela serait encore le cas si les familles en question étaient issues de milieux défavorisés ou si les élèves étaient considérés «problématiques» par le milieu scolaire.

Bref, nous pouvons dire que les familles interviewées semblent cheminer dans la même direction que les enseignants, mais sur des routes parallèles, sans jamais se toucher. Pour le moment, cela leur suffit. Cependant, sans une réelle collaboration, cet équilibre pourrait être facilement bouleversé par un virage plus abrupt de l'un des deux groupes d'acteurs.

NOTES

[1] Le Conseil supérieur de l'éducation est une structure paragouvernementale autonome établie par une loi québécoise en 1964 qui a pour fonction de conseiller le ministre de l'Éducation sur toute question relative à l'éducation.

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

3 La notion de communauté culturelle existe depuis les années 1970. Elle désigne les populations issues de l'immigration vivant au Québec et qui invoquent une identité culturelle ou religieuse différente de la majorité francophone ou de la minorité anglophone.

[4] L'Estrie est une région administrative du Québec située le long de la frontière avec les États-Unis. Elle est composée de sept municipalités régionales de comté (MRC) et de 89 municipalités locales. En 2013, cette région comptait 318 350 habitants dont un peu plus de la moitié, soit 160 745 personnes, résidaient dans la MRC de Sherbrooke (Institut de la statistique du Québec, 2014*a*).

[5] L'intervention socio-éducative désigne des interventions sociales réalisées par divers groupes de professionnels en milieu scolaire (psychologues, orthophonistes, travailleurs sociaux, etc.).

[6] Selon l'Institut de la statistique du Québec (2014b), le revenu médian avant impôt des familles dans la région de l'Estrie s'élevait en 2011 à 62 640$.

RÉFÉRENCES

BEAUMONT, C., LAVOIE, J. ET COUTURE, C. (2010). Les pratiques collabo ratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. Québec : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Université Laval, Québec. Disponible en ligne : www.oirs.ulaval.ca/files/content/sites/oirs/files/guide_pratiques_collaboratives.pdf page consultée le 30 septembre 2014

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). Une pédagogie pour demain à l'école primaire. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles. Avis au ministre de l'Éducation. Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

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

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995b). Vers la maîtrise du changement en éducation. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995c). Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui. Avis au ministre de l'Éducation. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

CLAES, M. ET COMEAU, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? Lien social et Politiques, 35, p. 75-85. Disponible en ligne : http://nelson.cen.umontreal.ca/revue/lsp/1996/v/n35/005075ar.pdf page consultée le 27 octobre 2015.

DESLANDES, R. (s.d.). Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes Disponible en ligne : http://rire.ctreq.qc.ca/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/ page consultée le 3 octobre 2014

DESLANDES, R., POTVIN, P., ET LECLERC, D. (1999). Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator. McGill Journal of Education 34 (2), p.133-151 Disponible en ligne : http://mje.mcgill.ca/article/viewFile/8474/6407 page consultée le 3 octobre 2014.

DESLANDES, R. ET BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire Revue des sciences de l'éducation, 30 (2), p. 411-433. Disponible en ligne : www.erudit.org/revue/rse/2004/v30/n2/012675ar.pdf page consultée le 3 octobre 2014.

DUFRESNE, F. (2014). La relation parents-école : une question d'équilibre. Cahier de réussite, (2), p.1-4. Disponible en ligne : http://reussitemonteregie.ca/wp/wp-content/medias/Cahiers-de-Reussite_Relation-Parents-%C3%A9cole_7.pdf page consultée le 3 octobre 2014.

DUVAL, J., DUMOULIN, C. ET PERRON, M. (2014). Collaboration école-famille et prévention du décrochage scolaire : des pistes d'action pour les enseignants du primaire. Revue canadienne de l'éducation, vol.37, n.3, p. 1-23.

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

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

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec, Ministère de l'Éducation.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec, Ministère de l'Éducation.

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

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2009). L'école, j'y tiens ! | Tous ensemble pour la réussite scolaire, Québec, Ministère de l'Éducation, en ligne : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf page consultée le 27 octobre 2015

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2014a). 05-L'Estrie ainsi que ses municipalités régionales de comté (MRC). Québec : Institut de la statistique du Québec. Disponible en ligne : www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/profils/region_05/region_05_00.htm page consultée le 3 octobre 2014.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2014b). Revenu médian avant impôt des familles, selon le type de famille, régions administratives et ensemble du Québec, 2007-2011. Disponible en ligne : www.stat.gouv.qc.ca/docs-hmi/statistiques/profils/comp_interreg/tableaux/rev_median_av_impot.htm page consultée le 13 octobre 2014.

LARRIVÉE, S.J., KALUBI, J-C. ET TERRISSE, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite Revue des sciences de l'éducation, 32 (3), p. 525-543. Disponible en ligne : www.erudit.org/revue/RSE/2006/v32/n3/016275ar.html Page consultée le 3 octobre 2014

Larivée, S. J. (2011). «Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires.» Service social, 57 (2), p. 5-19. Disponible en ligne : www.erudit.org/revue/ss/2011/v57/n2/1006290ar.pdf Page consultée le 3 octobre 2014.

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

PAILLÉ. M. (s.d.). L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants : un dénombrement démographique. Disponible en ligne : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bibliotheque/ouvrages/amenagement_hs/ral01_Charte_Paille_VF_1.pdf page consultée le 27 octobre 2015.

PIGEON, M. (s.d.) L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent. Musée McCord. disponible en ligne : www.mccord-museum.qc.ca/scripts/explore.php ?Lang=2&tableid=11&tablename=theme&elementid=107__true&contentlong page consultée le 27 octobre 2015.

SAINT-JACQUES, M-C., TURCOTTE, D. ET OUBRAYRIE-ROUSSEL (2012). L'éducation familiale à l'heure des compétences parentales. Revue internationale Enfance, Familles, Générations, n.16, p.1-16.

TREMBLAY, N., DUMOULIN, C., GAGNON, M. ET GIROUX, P. (2015). La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire ? Revue canadienne de l'éducation, vol.38, n.2., p. 1-28

VATZ LAAROUSSI, M., KANOUTÉ, F. ET RACHÉDI, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. Revue des sciences de l'éducation, 34 (2), 291-311. Disponible en ligne : www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019682ar.pdf page consultée le 30 septembre 2014.