

L'école et la famille : deux mondes ?
School and the Family : Two Separate Worlds ?
La escuela y la familia : ¿ dos mundos ?

Michel Claes and Judith Comeau

Number 35, Spring 1996

Familles et école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/005075ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/005075ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes ? *Lien social et Politiques*, (35), 75–85. <https://doi.org/10.7202/005075ar>

Article abstract

This review of the literature assesses relations between the school and the family on three levels. The first centres on family traits and attitudes that ensure children's academic achievement. The second considers the thorny question of parents' and teachers' perceptions of one another. It brings out both the negative and positive aspects of parental involvement. Three models of parents' relations with the school are then discussed and illustrated using data from a Quebec study. Finally, the third part looks at models of parental involvement in the schools and identifies types of schools based on the role parents are accorded in the educational institution. The "community school" model would seem to best respond to the diverse issues facing Quebec schools ; and yet in the current state of relations between the school and the family, activities tend to focus on a variety of projects that promote any form of involvement.

L'école et la famille : deux mondes ?

Michel Claes et Judith Comeau

Depuis longtemps, la question des rapports entre la famille et l'école préoccupe la psychologie de l'éducation. Trois principales questions ont alimenté ce type de réflexion.

La première s'attache à examiner les rapports entre la famille et l'école, afin d'identifier les caractéristiques et les attitudes familiales qui favorisent l'insertion de l'élève dans l'école, tout en garantissant la réussite scolaire. Dans cette conception, l'école et la famille apparaissent comme deux univers séparés ; parents et éducateurs ont des rôles à jouer et des fonctions à exercer dans le développement de l'enfant, mais chacun de son côté de la frontière qui sépare l'école et la famille. La famille et l'école constituent des milieux

importants dans le développement de l'enfant, mais ces deux systèmes ne s'interpénètrent guère, tout en agissant l'un sur l'autre. L'école attend des parents qu'ils préparent l'enfant à la vie scolaire, qu'ils motivent l'enfant à la réussite et le soutiennent dans ses démarches d'apprentissage ; elle attend de l'enfant qu'il se conforme à ses demandes, qu'il fasse ses travaux et respecte les règles de la bonne conduite. Aux parents revient la tâche de modeler l'enfant à ces attentes. Le déroulement de la vie scolaire influence de son côté la vie familiale. Le succès scolaire et la bonne conduite des enfants garantissent largement la sérénité dans les familles, alors que l'échec ou les problèmes des comportements scolaires constituent d'importantes sources de tension familiale et de conflits (Deslandes et Royer, 1994 ; Epstein, 1990 ; Ryan et Adams, 1995).

Un second groupe de travaux examine la représentation que les parents se font de l'école et les attitudes qu'ils entretiennent envers l'institution scolaire (Comeau et Salomon, 1994 ; Epstein, 1995 ; Montandon, 1991, 1994 ; St-Laurent et al., 1994). Quel est le niveau de satisfaction des parents à l'égard de l'école ? Les parents se sentent-ils concernés par la chose scolaire ou perçoivent-ils l'école comme un milieu étranger qui échappe à leur contrôle ? Les attitudes des enseignants à l'égard des parents, la représentation de leur rôle et la place que les enseignants accordent aux parents ont également fait l'objet de travaux. Quelques études ont mis en relation les attitudes des parents à l'égard de l'école et les représentations des parents par les enseignants pour identifier d'importants malentendus. En général, professeurs et parents se renvoient la responsabilité des difficultés ren-



contrées et une incompréhension mutuelle est le plus souvent la règle. Beaucoup d'éducateurs blâment les familles dans les cas d'insuccès alors que de leur côté, de nombreux parents pointent l'école comme responsable de l'échec de leurs enfants.

Depuis les années 1970, un courant nouveau a surgi qui revendique une place plus active des parents au sein de l'école. Cette place a été sanctionnée par des lois qui ont conféré des pouvoirs aux parents, en instituant un comité de parents au sein de chaque école (au Québec, la loi 27 de 1971 a créé les comités d'école et de parents ; elle a été suivie par les lois 30 et 71 de 1979, puis par la Loi sur l'instruction publique). Ces législations se proposent de faire des parents et des éducateurs des partenaires qui œuvrent conjointement, afin de

mieux répondre aux besoins éducatifs des élèves. Dans l'esprit de ces lois, les parents deviennent des agents actifs au sein de l'école. Les études réalisées sur cette question montrent qu'on est encore loin de réaliser ces ambitieux objectifs, tout en laissant entrevoir certaines ouvertures vers une conception de l'école mieux partagée par les enseignants et les parents.

Quelles sont les familles dont les enfants réussissent à l'école ?

Une réflexion systématique sur cette question des dimensions familiales qui garantissent l'insertion scolaire des enfants permet d'identifier quatre niveaux progressifs d'influence (Ryan et Adams, 1995) : les caractéristiques socio-démographiques des familles, les systèmes de valeurs familiales, les modes d'interaction familiale et, en bout de ligne, les interactions familiales qui se centrent directement sur la vie scolaire : les devoirs à faire, les bulletins, les rencontres avec les professeurs, etc.

Les facteurs socio-démographiques exogènes

C'est une évidence que de prétendre que des dimensions telles que le statut socio-économique, le revenu parental, la structure familiale, l'appartenance ethnique ou le niveau de langage parlé à la maison constituent autant de facteurs qui agissent à la fois sur le niveau de performance scolaire et sur l'ajustement social des enfants à l'école. Toutes les études indiquent, par exemple, que le taux de décrochage scolaire est significativement plus marqué dans les milieux socio-économiquement défavorisés (Gilbert et al., 1993, cités par Deslandes et Royer, 1994) ; le faible revenu familial est une variable qui pèse lourdement sur la persistance dans les études. Les conditions sociales et économiques défavorables affectent

les ressources parentales, limitent les possibilités d'offrir du soutien pour les travaux scolaires (Borus et Carpenter, 1984) et créent une aliénation à l'égard de l'école et du discours des enseignants (Kroth, 1985). Les parents socialisent leurs enfants en fonction des rôles qui leur paraissent accessibles et les parents provenant des classes défavorisées perçoivent pour eux et pour leurs enfants une sorte de plafond discriminatoire dans l'échelle des emplois disponibles, ce qui limite les aspirations pour leurs enfants et la valorisation des études (Ogbu, 1981). Mais d'autres variables jouent un rôle déterminant qui ont un impact bien identifié sur le décrochage et qui sont indépendantes du statut socio-économique, notamment des facteurs de personnalité tels que le taux d'agressivité, la conformité ou le contrôle des réactions et des facteurs sociaux comme la fréquentation de pairs déviants, etc.

Les élèves provenant de familles monoparentales et recomposées offrent plus de risques d'abandon scolaire (Gilbert et al., 1993, cités par Deslandes et Royer, 1994). Toutefois, si certains enfants se révèlent extrêmement affectés par le divorce de leurs parents, d'autres enfants poursuivent leur vie scolaire sans subir le contre-coup du divorce (Forehand, Armistead et Klein, 1995). Ce n'est donc pas le divorce en soi qui agit sur la vie scolaire de l'enfant, mais un certain nombre de facteurs reliés au divorce : la détresse émotionnelle de l'enfant, les difficultés relationnelles, la baisse de supervision parentale et la réduction du support familial.

Les dimensions socio-démographiques exercent un rôle évident sur la réussite scolaire, mais elles agissent à travers un certain nombre de variables familiales telles que les systèmes de valeurs et les aspirations qui modèlent les projets sco-

lares des parents. Ces projets sont intériorisés par les enfants lors des interactions familiales et se traduisent au niveau des performances et des conduites scolaires.

Les valeurs parentales

Le système de valeurs fait principalement référence à l'importance accordée aux études et aux aspirations scolaires et professionnelles que les parents peuvent entretenir à l'égard de leurs enfants. La valorisation des études par les parents a de tout temps été considérée comme un garant du succès des enfants (Epstein, 1990). Toutes les formes directes ou indirectes de valorisation de l'éducation constituent d'importantes composantes qui agissent sur la socialisation scolaire des enfants. De nombreuses études indiquent que les enfants provenant de familles qui accordent une haute place à l'éducation ont de meilleures performances scolaires. Il ne s'agit pas ici seulement pour les parents de déclarer à leurs enfants que l'éducation est une chose importante mais d'exprimer très tôt, à travers une série de gestes symboliques, qu'ils accordent beaucoup de valeur à l'école et à la réussite.

Plusieurs observateurs ont été frappés de constater le haut niveau de performance scolaire des élèves asiatiques, qu'il s'agisse de comparaisons internationales ou encore de comparaisons réalisées auprès d'élèves asiatiques immigrés et d'élèves natifs du pays (Scott-Jones, 1995). Plusieurs études ont relié ce niveau de succès aux aspirations élevées des parents asiatiques et à la croyance qu'ils transmettent à leurs enfants que l'effort soutenu se traduira nécessairement par des résultats élevés. L'étude de Chen et Uttal (1988), réalisée auprès de mères américaines et chinoises, illustre cette observation de façon convaincante. Ces auteurs ont interrogé des mères

américaines et chinoises au cours des premières années du primaire, pour constater que leurs aspirations au sujet des résultats étaient élevées mais relativement comparables, se situant autour de 80 %. Mais lorsqu'on pose aux mères cette question : « À partir de quel résultat serez-vous satisfaite des performances scolaires de votre enfant ? », les écarts se creusent nettement : les mères américaines se satisferaient de 70 %, alors que les mères chinoises exigent des performances de 90 % pour être satisfaites. Cela traduit d'importantes différences culturelles face aux performances scolaires des enfants : tolérance et compréhension des mères américaines, exigences et visée d'excellence chez les mères chinoises. Ces standards parentaux sont intériorisés et servent de repères aux enfants. Il n'est donc pas étonnant de constater que, en dépit de performances scolaires significativement plus élevées que celles des enfants américains, les enfants asiatiques sont plus souvent convaincus que leurs résultats sont inférieurs aux attentes de leurs parents, alors que les enfants américains considèrent généralement que leurs parents sont satisfaits de leurs résultats (Whang et Hancock, 1994).

D'autres caractéristiques parentales ont été reliées aux performances scolaires, notamment le degré d'investissement dans la fonction parentale et les facteurs qui concernent la santé mentale des parents. Toutes les études démontrent par exemple que la négligence ou la coercition parentales sont très pénalisantes pour les enfants, plus particulièrement sur le plan du rendement et des comportements scolaires (Heilbrun et Waters, 1968). On sait également que la dépression parentale affecte négativement les performances scolaires des enfants (Forehand, Long, Brody et Fauber, 1986). Dans les

deux cas, on peut penser que l'absence parentale, le désinvestissement des tâches parentales ou le dysfonctionnement familial sont responsables de la baisse des performances des enfants.

Les modèles parentaux

La plupart des études qui se sont penchées sur l'exercice de la fonction parentale ont identifié deux dimensions majeures qui définissent les styles parentaux : l'attachement et le contrôle (Maccoby et Martin, 1983). Être parent, c'est d'abord prendre l'enfant en charge, l'aimer et lui exprimer son affection par des manifestations de proximité et de chaleur. Mais être parent, c'est également contrôler les conduites de l'enfant, exercer la supervision en convenant des règles et des exigences, fixer des limites et imposer des sanctions en cas de dérogation. Ces deux dimensions ont permis d'identifier divers modèles de parents. Le parent autoritaire ou autoritaire exerce un contrôle très ferme et laisse peu de place à l'affection ; le parent permissif en revanche est très affectueux mais exerce peu la fonction de contrôle. Les parents négligents n'assument ni le contrôle ni l'attachement, alors que le parent dit « autoritatif » exerce les deux fonctions : il impose des règles et des exigences fermes, tout en assurant l'affection et la présence chaleureuse.

Au cours de ces dernières années, de multiples études ont démontré de façon très convaincante que la façon d'exercer les rôles parentaux avait un lien direct avec diverses variables et, notamment, avec les performances scolaires et le comportement des enfants à l'école. Ainsi, il a été maintes fois démontré que les modèles parentaux très autoritaires ou très permissifs entraînaient des effets négatifs sur le niveau de performance et d'ajustement scolaires

des enfants, alors que les enfants de parents dit « autoritatifs » qui exercent une supervision serrée tout en assurant une présence affective chaleureuse connaissent le succès scolaire et témoignent d'une bonne adaptation à l'école. Deslandes et Royer (1994) confirment cette observation lorsqu'ils déclarent que les enfants issus d'un tel milieu familial sont avantagés sur le plan de la réussite scolaire. Cette constatation quant à l'impact du modèle « autoritatif » sur les performances scolaires est d'autant plus remarquable qu'elle se maintient à travers les classes sociales, les structures familiales et les ethnies (Steinberg et al., 1992).

Deux modèles familiaux particulièrement pénalisants pour les performances scolaires ont été identifiés. Le modèle désorganisé ou chaotique entraîne chez l'enfant des déficits de l'attention et des problèmes d'apprentissage et de conduite tels que l'opposition envers les professeurs et les conflits avec les pairs. À l'autre extrémité, le modèle parental contrôlant et rigide entraîne d'autres difficultés : anxiété face à l'échec, obsessions, passivité et résistances.

Les pratiques parentales

C'est à travers les interactions parents-enfants qui concernent directement les réalités scolaires que les aspirations et les caractéristiques parentales vont agir directe-

ment sur les performances et l'adaptation de l'élève. On songe ici d'abord à la façon dont les parents assument la supervision des devoirs et des travaux scolaires. Comme le constate Montandon (1991) au terme d'une enquête réalisée en Suisse sur cette question, « les devoirs des enfants ne sont pas une mince affaire » pour les parents. La majorité des parents interrogés consacrent près d'une heure quotidiennement aux devoirs de l'enfant. Saint-Laurent et al. (1994) rejoignent ces constatations au terme d'une enquête réalisée auprès d'un échantillon de près de 1000 parents québécois : la majorité d'entre eux portent un intérêt marqué à la vie scolaire des enfants, offrant un soutien pour les travaux scolaires et discutant avec leur enfant de sa journée d'école.

Deslandes et Royer (1994) reprennent les propos de Darling et Steinberg (1993) et proposent un modèle théorique qui intègre les valeurs, les modèles et les pratiques parentaux. Les valeurs agissent directement sur les modèles et les pratiques mais chacune de ces dimensions a une influence particulière sur la vie scolaire de l'enfant. Alors que le modèle parental assure la réceptivité des adolescents à l'influence des parents, les pratiques ont un effet direct sur des traits comme l'estime de soi et des comportements comme la performance scolaire.

Le modèle proposé a identifié quatre niveaux progressifs d'influence des parents sur la vie scolaire des enfants. Ce modèle est supporté par diverses études qui ont confirmé son aspect « acheminatoire », dans le sens que les liens de causalité suivent un chemin obligé : les variables socio-démographiques définissent certaines caractéristiques parentales qui à leur tour suscitent certains modes d'interaction familiale et plus particulièrement les interactions qui s'articulent

autour des réalités scolaires. Ainsi, Conger et al. (1992) ont pu démontrer que la dépression parentale entraîne des modes d'interaction avec les enfants inadéquats, conduisant à une baisse d'implication parentale dans les études des enfants, ce qui affecte à son tour le niveau de performance scolaire. Il ne s'agit pas ici de mettre en cause le poids déterminant des variables socio-économiques sur la réussite scolaire, mais de convenir que ces dimensions s'exercent à travers le jeu des systèmes de valeurs qui se traduisent dans des modes d'interaction plus ou moins adéquats. En bout de ligne, il se révèle que les interactions familiales ont un poids supérieur dans la prédiction de la réussite scolaire que les variables rattachées strictement au statut socio-économique (Dornbush et Wood, 1989). Deslandes et Royer (1994) rejoignent cette observation au terme d'un relevé de la littérature portant sur les liens famille-école : le modèle parental et les pratiques parentales constituent de meilleurs prédicteurs de la réussite scolaire que les caractéristiques familiales telles que la structure de la famille ou le niveau socio-économique.

La famille et l'école : sources de malentendus et de contradictions ou lieu de coopération

La plupart des études menées sur la question des rapports entre la famille et l'école soulignent d'emblée les incompréhensions réciproques et les difficultés de communication entre les enseignants et les parents. Certes, un certain nombre de personnes issues du monde de l'éducation reconnaissent un rôle important aux parents et déclarent que les élèves profitent mieux de leur scolarité lorsque la famille et l'école sont associées dans leurs missions éducatives. Plusieurs études qui ont cherché à

identifier les caractéristiques des « bonnes écoles » ont souligné cet aspect de la participation parentale, comme gage de succès (Eastman, 1988 ; Pearson, 1990 ; Saint-Laurent et al., 1994). L'engagement des parents dans la vie scolaire constitue un des critères qui départagent les « bonnes » et les « mauvaises » écoles. Pourtant, la plupart des observateurs notent que les relations entre les parents et l'école sont dominées par des incompréhensions, des contradictions et des revendications mutuelles.

Cette question des distances entre les parents et l'école est bien illustrée par une étude réalisée en Suisse auprès d'enseignants et de parents (Montandon, 1991). Cette étude met clairement l'accent sur les problèmes posés par l'évolution des enjeux entre la famille et l'école, notamment lors de la définition et de la représentation des tâches respectives.

Du côté de l'école

Les enseignants possèdent, dans l'ensemble, une représentation négative du rôle éducatif des parents. Ainsi, la plupart des enseignants déclarent que les parents d'aujourd'hui ont abdiqué leurs fonctions éducatives pour s'en remettre à l'école. Cette attitude transparait clairement à travers de multiples propos des enseignants dénonçant la « démission des parents », qui « se déchargent de leurs responsabilités éducatives » et « se débarrassent des enfants ». Cette « abdication des parents » décourage les enseignants ; ils se sentent dépassés par une tâche nouvelle qui, selon leurs propos, leur demande de « compenser les manques des parents ». « En plus d'enseigner, nous sommes appelés à éduquer les enfants et cela rend notre tâche de plus en plus lourde. » Vaillancourt (1992, cité par St-Laurent et al., 1994) fait un constat similaire auprès des enseignants

québécois, qui ont tendance à stigmatiser le manque d'intérêt des parents pour l'éducation de leurs enfants et à les blâmer lorsque les enfants présentent des difficultés scolaires.

Montandon (1994) souligne un autre aspect classique du malentendu entre les enseignants et les parents. D'un côté, les enseignants reprochent aux parents de ne pas se préoccuper du fonctionnement de la classe ou de l'école pour ne « s'intéresser qu'à leur propre enfant ». Mais lorsque les parents manifestent de l'intérêt et veulent prendre une part active en participant à des comités de parents, ils leur reprochent d'être « agressifs et envahissants ». Montandon (1994) questionne à juste titre cette ambivalence en se demandant comment des parents pourraient bien s'intéresser à la marche de l'école, quand une bonne partie des enseignants leur dénie un droit de regard sur la classe et se méfie de leurs tentatives pour s'organiser en tant que groupe. Chose plus inquiétante pour la démocratie scolaire, une majorité d'enseignants interrogés dans cette étude rejettent la proposition suivante : « les parents étant les premiers responsables de l'éducation de leur enfant, ils devraient pouvoir participer à la vie de l'école », alors qu'une majorité (près de 60 %) estime que « les associations de parents ne sont pas essentielles au fonctionnement démocratique de l'école ».

Cette image négative du rôle des parents s'accompagne d'une crainte d'être envahi et se traduit par la revendication de frontières nettes entre le rôle éducatif des parents et celui des enseignants. Ce désir de fixer des limites s'exprime à l'évidence dans des propos comme ceux-ci : « Les parents n'ont pas à mettre leur nez dans les classes pour donner leur opinion sur l'enseignement », « Trop de parents se mêlent de ce qui n'est

pas de leur ressort », « Je pense qu'il faut éviter toute ingérence des parents dans notre méthode ou notre travail. Chacun son métier ».

Ce besoin de préciser les frontières s'accompagne d'une revendication du statut de professionnel. Montandon (1994) souligne toutefois l'ambiguïté de l'utilisation de ce terme par les enseignants. Ils désirent d'une part souligner le fait qu'ils ont reçu une formation qui les rend aptes à exercer leur profession et se distinguer des parents, qu'ils considèrent comme des « amateurs » en matière d'enseignement. Mais le choix de ce terme implique qu'à leurs yeux, les parents devraient leur faire entière confiance, sans leur demander des comptes ou vouloir s'immiscer dans leurs activités. Cette conception offre certes des avantages, puisqu'elle évite les remises en question, les négociations et les conflits ; elle protège également l'enseignant de toute nouvelle demande ou pression. Mais, souligne Montandon (1994), être professionnel implique des exigences : il faut rendre des comptes, tenir compte des besoins des « clients » pour les associer à la prise de décisions et faire face à des engagements supplémentaires. Or, comme elle le souligne (p. 196) :

Les données de l'enquête ne laissent pas entendre que l'évolution ira rapidement dans ce sens. Pour de nombreux enseignants, l'établissement de liens avec les parents est considéré comme quelque chose de facultatif, une sorte de faveur que l'on accorde aux parents ; ce n'est pas une partie intégrante de leur pratique professionnelle. Il y a donc une contradiction entre le désir des enseignants d'être considérés comme des professionnels et le fait qu'ils ne sont pas prêts à assumer les responsabilités correspondantes.

Les résultats d'une étude québécoise (Comeau et Salomon, 1994) rejoignent globalement cette perception négative des parents entretenue par les enseignants des

écoles suisses. En effet, pour la plupart des enseignants québécois, la participation des parents est souhaitable dans la mesure où elle se confine au cadre familial, où ils agissent au niveau des devoirs, du contrôle des bulletins, du respect de la discipline scolaire et travaillent à l'équilibre affectif de l'enfant : « Le plus important, c'est de s'occuper de ses responsabilités de parents à la maison. La participation à l'école doit venir après. Et ainsi la tâche du professeur sera facilitée ». « Avec une bonne participation à la maison, la participation à l'école, souvent, n'est pas nécessaire » (p. 78). Dans l'école, la participation des parents doit se limiter aux activités parascolaires : surveillance lors de sorties au parc ou à la piscine, transport des enfants lors de visites de musées, etc.

Comme leurs collègues suisses, les enseignants québécois émettent des doutes quant aux capacités des parents de participer à la vie pédagogique de l'école et ne voient pas en quoi les activités pédagogiques s'en trouveraient améliorées. « Je ne crois pas à la participation en classe, elle n'apporte rien. Elle ne m'a pas aidé jusqu'à présent. » « Des inconnus apporteraient davantage au groupe et aux professeurs ? » « La participation en classe : un recul, une aliénation, un non-respect ; ça ne me rend pas heureux » (p. 78). À leurs yeux, le programme que doit suivre

l'enseignant et les tâches qu'il doit remplir ne se prêtent guère à une contribution parentale. De plus, les enseignants soulignent des obstacles à la participation qui risquent d'entraîner un supplément de travail : « Ça demande beaucoup de bonne volonté et d'adaptation de la part du professeur et aussi beaucoup de temps et de disponibilité ». « La participation des parents, c'est du temps supplémentaire pour le professeur : il faut initier les parents à leur rôle, organiser, évaluer et réajuster. » « Pour les ateliers en classe, ça prend des heures de préparation et de réalisation. Et c'est toujours à recommencer ! La plupart du temps, la responsabilité de la tâche revient seulement au professeur » (p. 81-82). En outre, la présence des parents en classe est perçue comme une menace et soulève un sentiment d'insécurité ; elle entraîne un partage des pouvoirs et des rôles de l'enseignant avec le parent.

Cette étude de Comeau et Salomon (1994) laisse toutefois entrevoir un état d'esprit différent de la part des enseignants des classes maternelles et de ceux qui œuvrent auprès de l'enfance inadaptée. Ces deux groupes font preuve de plus d'ouverture et d'accueil à l'égard de la présence des parents dans leurs classes. Ils sont nettement plus convaincus des apports de la participation, de la meilleure qualité du milieu pédagogique qui en découle, des interactions qu'elle entraîne, ainsi que de la réalisation professionnelle qu'elle favorise chez l'enseignant. Cette perception plus positive peut être reliée au fait que, par leur expérience et la clientèle d'enfants dont ils s'occupent, la tâche d'éducation l'emporte sur l'enseignement et ne peut être vraiment réalisée sans collaboration étroite avec les parents-éducateurs.

Il faut toutefois relever qu'une petite proportion d'enseignants

provenant du secteur régulier se révèle très favorable à la participation. Ce petit groupe compte un peu plus de 10 % des enseignants du Québec. Ces derniers se déclarent en faveur de la participation scolaire et pour tout type d'activité ; ils sont d'avis que « l'organisation commune d'activités est souhaitable » et voient la participation comme un processus en voie d'évolution : « au fur et à mesure que les parents deviendront autonomes, ils pourront prendre en charge des activités pédagogiques ». Ces enseignants se déclarent en faveur « d'une participation plus active que passive » et soulignent leur ouverture à des relations égalitaires : « les parents sont des collaborateurs, complémentaires, ils exercent des rôles différents des enseignants, mais nous pouvons agir à part égale et dans un même but » (p. 77)

Du côté des parents

Toutes les enquêtes réalisées des deux côtés de l'Atlantique indiquent que, contrairement à ce que pensent un certain nombre d'enseignants, les parents investissent beaucoup dans la vie scolaire des enfants (Comeau et Salomon, 1994 ; Epstein et Lee, 1995 ; Montandon, 1994 ; St-Laurent et al., 1994). Cela se traduit par leur implication dans les travaux scolaires, les devoirs et la préparation des examens, les multiples conversations familiales qui s'articulent autour de la vie scolaire et la participation aux réunions de parents et à la remise des bulletins. Les parents considèrent que les interactions entre l'école et la famille sont bénéfiques à la fois pour agir de façon plus adéquate avec leur enfant et pour être sensibilisés aux problèmes de l'école et de la communauté. Beaucoup d'entre eux énumèrent spontanément une série d'aspects positifs reliés à la participation : favoriser l'insertion de

l'enfant dans la vie scolaire, mieux connaître les problèmes de l'école, bâtir des projets communs, améliorer la qualité du milieu éducatif et de l'environnement scolaire.

Les parents membres actifs des comités d'école interrogés par Comeau et Salomon (1994) se démarquent évidemment de l'ensemble des parents pour, à la fois, affirmer leurs convictions dans les mérites de la participation à la vie de l'école et identifier une série de gains attachés à cette activité. À leurs yeux, cette expérience est bénéfique au milieu familial car «par le biais du comité d'école, on apprend à suivre l'évolution de l'enseignement et de l'éducation des enfants; cela favorise une meilleure relation avec mes enfants (en étant au courant du vécu scolaire, en connaissant davantage mon enfant)». De plus, la participation au niveau du comité d'école présente aussi cet avantage d'assurer au milieu scolaire «une meilleure cohésion entre le travail qui se fait à l'école et celui qui se fait à la maison». Cette présence au comité d'école favorise également l'épanouissement personnel du parent: «Nous avons des échanges professeurs-parents satisfaisants, dynamiques et progressifs». «La direction est formidable; on peut discuter librement avec l'équipe de professeurs.» «Le comité d'école m'apporte beaucoup, il est stimulant, très intéressant, instructif» (p. 103).

S'appuyant à la fois sur la place plus ou moins large que les parents s'accordent au sein de l'école et sur le niveau d'implication qu'ils sont prêts à assumer, Montandon (1994) dégage trois modèles de rapports des parents à l'école.

La majorité des parents (57 %) entrent dans un modèle dit de «délégation». Ces parents estiment qu'ils ont peu de place dans la mission éducative de l'école, ils s'y engagent peu ou pas du tout.

Comeau et Salomon (1994) identifient également une majorité de ce type de parents dans leur échantillon québécois qui se déclarent défavorables à la participation en classe, tout en acceptant une certaine participation en dehors de la classe. «Les parents ne peuvent pas aider leur enfant en classe, mais plutôt lui nuire, de même qu'au professeur.» Chacun à sa place! La place des parents est surtout à la maison: vivre avec leurs enfants, les entourer d'amour, les aider de leur mieux dans les travaux scolaires». «La place des professeurs est à l'école et leur rôle, c'est l'instruction» (p. 100). Un petit nombre de parents se déclare même franchement hostile à toute forme de participation. «Comment les parents peuvent-ils savoir ce qui est bon ou non pour les enfants dans la classe?» «La présence des parents à l'école est indésirable.» «Les problèmes ont commencé depuis que les parents font partie des comités de ci et de ça» (p. 101). Certains parents expriment même des craintes quant à l'effet de la participation des parents sur la qualité de l'enseignement: «La participation des parents diminuera la qualité de l'enseignement». «Elle entraînera des ghettos d'éducation communautaire» (p. 101).

Quand les parents se reconnaissent un rôle étroit à l'école tout en étant prêts à participer dans un cadre défini, Montandon parle d'un modèle de «contribution». Ce modèle regroupe 35 % des parents et rejoint l'importante proportion de parents québécois qui, tout en étant favorables à la participation, estiment qu'elle doit se faire dans le respect des prérogatives de l'autorité scolaire. «Les projets éducatifs sont sous l'autorité de la direction et du personnel enseignant vu leur formation spécialisée.» «Il faut prendre soin de toujours consulter la direction et les professeurs avant d'entre-



prendre quoi que ce soit.» «Le professeur est le premier responsable de la classe.» «Une participation en classe, oui, mais seulement à la demande du professeur» (p. 99).

Enfin, une proportion limitée de parents (18 %) entre dans un modèle de «coopération»: ils revendiquent une place élargie au sein de l'école et sont prêts à s'impliquer dans cette tâche. Ce groupe se retrace aisément dans l'échantillon québécois de Comeau et Salomon (1994). «La participation en classe est plus que souhaitable, elle est nécessaire.» «Le rôle des parents à la maison se poursuit à l'école. C'est le seul moyen de s'assurer de la continuité des notions et valeurs morales, sociales et culturelles véhiculées à l'extérieur du milieu familial» (p. 98). D'autres opinions sont plus revendicatrices: «Ça ne devrait pas être le monopole des professeurs de parfaire la culture des enfants et de les stimuler en milieu scolaire...» «L'école ça nous appartient.» «Les parents devraient avoir la liberté d'aller dans la classe de leur(s) enfant(s) non pas comme observateurs, mais comme collaborateurs.» «Que les parents aient un certain pouvoir décisionnel à tous les niveaux» (p. 98-99).

La participation des parents à la vie scolaire : vers un modèle de partage et de coopération

Comme il a été souligné plus haut, l'école bénéficie des retombées de la participation des parents; les écoles qui «réussissent» sont celles qui non seulement tolèrent la présence des parents, mais encouragent leur implication dans les différents aspects de la vie scolaire et celle de la communauté (Pearson, 1990). Pour Deslandes et Royer (1994) les effets bénéfiques du partenariat entre l'école et la famille sont clairement identifiables à la fois auprès des élèves: amélioration des performances, taux moindre d'absentéisme, attitude plus positive à l'égard de l'école; des parents: satisfaction envers l'école, confiance dans leurs propres habiletés éducatives, confiance envers les enseignants; et des enseignants eux-mêmes: attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle.

La participation des parents à la vie scolaire soulève de nombreux défis. Les significations accordées à ce terme sont multiples. Dans son sens le plus limitatif, participer peut vouloir signifier s'informer, connaître la composition de l'école et les programmes qui y sont suivis; dans son sens le plus étendu, participer consiste à partager la prise de décision et à collaborer activement

à la réalisation des objectifs. Participer signifie «prendre part à» mais aussi «coopérer à», «s'associer à».

Plusieurs modèles ont été mis en place afin de rendre compte des niveaux respectifs de contribution des parents à l'école et de proposer des «modes d'emploi» visant à instaurer progressivement la participation des parents à l'école et à briser progressivement les résistances respectives.

Ainsi, divers auteurs (Wood, 1974; Greenwood et al., 1972; Pomfret, 1972) ont identifié les étapes qui doivent être suivies pour pouvoir accéder aux échelons supérieurs de participation. Pour atteindre les niveaux de participation décisionnels, les parents doivent auparavant «faire leurs classes»: s'adonner à des activités d'observation dans la classe, assister à des séances d'information et de formation, collaborer à la réalisation d'un projet d'école, etc.

D'autres auteurs estiment que pour progresser dans la démarche de coopération entre les parents et l'école, chaque niveau de participation doit être valorisé, compte tenu des ressources de chacun. Le postulat à la base de ce modèle suppose que tous les parents n'ont pas le même intérêt pour les divers types de participation mais que chacun doit pouvoir participer selon ses intérêts, ses compétences et ses ressources. Gordon (1976) identifie divers rôles qui peuvent être attribués aux parents selon les ressources et le degré d'investissement de chacun. Le parent *éducateur à la maison* limite son action au foyer en s'informant des demandes et des exigences de l'école. Le parent *auditeur-observateur* se donne pour mission de documenter et d'informer les autres membres de la communauté scolaire sur une question précise. Le parent *volontaire dans la classe* assume des tâches de surveillance

ou d'animation; le parent *paraprofessionnel* dispose de ressources et offre ses services dans la classe, auprès de certains élèves éprouvant des difficultés ou en organisant des cours de cuisine, des activités de théâtre, etc. Le parent *participant aux prises de décision* occupe l'échelon supérieur, il participe à la vie de la classe et coopère à la formulation et à la réalisation de projets et d'objectifs.

Dans un même ordre d'idées et dans un contexte québécois, Henripin et Ross (1976) relèvent cinq formes d'activités de participation dans l'école québécoise: les activités de familiarisation mutuelle, les activités d'information réciproque et de formation de parents, les activités de support (par exemple, les parents surveillants et participant aux récréations), les activités de formation supplémentaire ou complémentaire (telles que les contributions des parents à l'apprentissage de la lecture ou des mathématiques) et enfin, les activités de participation à l'orientation de décisions. Dans tous les cas, les activités de familiarisation mutuelle qui visent à établir un contact personnel entre la famille et l'école par des rencontres entre parents et enseignants constituent un préalable à toute participation des parents à l'école.

La participation des parents à la vie de l'école revêt donc des formes diverses et, de toute évidence, certaines écoles se révèlent plus ouvertes que d'autres à la participation parentale. Quatre types d'école ont été identifiées lorsqu'il s'agit de convenir de la place accordée aux parents dans l'institution scolaire (Picard, 1983; Tremblay, 1977).

L'école *hiérarchique autoritaire* offre les possibilités minimales de participation en renforçant l'autorité de l'enseignant vu comme le seul détenteur et dispensateur du savoir; le parent fait partie de la

masse à éduquer et sa collaboration doit faciliter la tâche de l'enseignant. L'école hiérarchique refuse le contrôle des parents et leur intervention dans le processus éducatif. Elle permet, cependant, dans sa forme libérale, une consultation des parents pour certaines décisions et sollicitera leur aide bénévole pour des activités de l'école.

Dans un *modèle participatif* d'école, en revanche, le parent est considéré comme une ressource utile à l'évolution du processus éducatif; l'enseignant est un éducateur à côté du parent et ils favorisent ensemble le développement et les apprentissages de l'enfant. Comme alternative à une participation du parent de nature individuelle qui consiste principalement à aider son enfant dans ses apprentissages scolaires guidé par l'enseignant, le modèle participatif propose une collaboration étroite du parent et de l'enseignant et une participation du parent à la prise de décision concernant l'orientation et la gestion de l'école.

L'école *communautaire* et l'école *autonomiste* ressemblent respectivement aux modèles participatif et hiérarchique en ce qui concerne la place accordée aux parents. Elles s'en distinguent, cependant, par des aspects institutionnels et pédagogiques tels que la décentralisation de l'école, la participation de l'élève au processus éducatif et l'influence que ce dernier exerce sur l'orientation et le fonctionnement de l'école. En fait, si le modèle communautaire permet l'insertion réelle des parents et des autres citoyens du territoire desservi par l'école, le rôle de l'élève, à l'intérieur de ce modèle, ne se distingue pas de celui qu'il a dans une école hiérarchique: il se soumet à la domination de l'enseignant (Tremblay, 1977). Dans le modèle autonomiste, l'école jouit d'une large autonomie mais accorde une place variable à l'élève

et un rôle négligeable aux parents et à la communauté.

L'école et la famille, distances et convergences

Au Québec comme dans plusieurs pays, la loi sur l'instruction publique sanctionne la participation des parents à l'école. Ainsi, chaque école doit mettre en place un comité d'école et un conseil d'orientation. Les articles de la loi établissent la composition et les modalités de fonctionnement de ces comités, elles définissent leurs fonctions et leurs pouvoirs (voir les sections III et IV du chapitre 3 de la version 1995).

Le comité d'école est composé de parents élus par leurs pairs. Ce comité se réunit mensuellement et a pour mission de promouvoir la participation des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation du projet éducatif de l'école; il doit donner son avis sur diverses questions au directeur de l'école et à la commission scolaire et assurer la concertation nécessaire au bon fonctionnement de l'école. Le comité d'école assume des fonctions essentiellement consultatives. Un certain nombre de parents siègent au conseil d'orientation de l'école, qui lui exerce un pouvoir décisionnel. À titre d'exemple, après consultation du comité d'école, ce comité détermine les orientations propres à l'école contenues dans le projet éducatif et approuve les règles de conduite des élèves.

Les comités d'école existent donc et fonctionnent puisque la loi l'exige. Dans chaque école québécoise, des élections ont lieu annuellement, des parents participent aux comités d'école et certains d'entre eux siègent aux conseils d'orientation. Les législations se proposent de faire des parents et des intervenants scolaires (enseignants, directeurs, professionnels non enseignants, cadres) des partenaires

qui œuvrent conjointement, afin de mieux satisfaire les besoins éducatifs des élèves; dans l'esprit de ces lois, les parents deviennent des agents actifs au sein de l'école. Les études réalisées sur la question de la participation des parents à la vie de l'école montrent qu'on est encore très loin de ces objectifs. Elles identifient de nombreuses résistances chez les enseignants, mais soulignent également des réserves du côté des parents. Les études québécoises indiquent qu'une minorité d'écoles entrent dans un modèle de type participatif ou communautaire qui favorise la participation des parents à tous les niveaux et notamment à la prise de décisions sur le plan éducatif. Ces études laissent toutefois entrevoir certaines ouvertures vers une conception de l'école mieux partagée par les enseignants et les parents.

Du côté des enseignants, les résistances et la méfiance à l'égard d'un droit de regard des parents sur ce qui se passe dans la classe constituent le plus souvent la règle. On tolère la présence des parents à des activités de support en dehors de la classe, mais cela est conçu comme quelque chose de facultatif, une sorte de faveur qu'on leur accorde. On voit toutefois poindre un petit groupe d'enseignants progressistes qui se déclarent totalement favorables à la participation des parents et expriment leur ouverture à des relations égalitaires. Il serait intéressant de mieux connaître ce groupe, son cheminement et le leadership qu'il exerce dans les différentes instances éducatives (Comeau et Salomon, 1994).

Les convictions sur la participation sont beaucoup mieux partagées du côté des parents. Une moitié d'entre eux délèguent leurs pouvoirs aux enseignants, tout en acceptant de fournir une aide en dehors de la classe, dans la mesure où l'école fait appel à leurs services. L'autre moitié se déclarent

favorable à la participation et dans ce groupe une forte proportion de parents revendiquent une place élargie au sein de l'école et se déclarent prêts à s'impliquer dans cette tâche.

Les parents souhaitent donc être présents sur la scène scolaire, ils revendiquent un rôle actif face aux débats cruciaux qui agitent la vie de l'école québécoise : déconfessionnalisation, mise en place de projets éducatifs, amélioration de la qualité de l'enseignement. De son côté, l'école résiste et défend ses prérogatives, même si on observe des signes d'évolution venant de la part d'une minorité progressiste. Quant à l'État québécois, il valorise fortement un modèle d'école communautaire où les divers agents éducatifs, direction, enseignants et parents, seraient activement engagés dans l'orientation des décisions et le fonctionnement de l'école. Ce modèle d'école préconisé par le ministère de l'Éducation est conçu comme une réponse aux divers maux qui agitent l'école québécoise.

Comment progresser dans ce débat sinon par l'action et la valorisation des multiples projets de participation ? Certains auteurs proposent des « modes d'emploi » de la participation, en insistant sur la nécessité de valoriser toute forme de participation, même minime. Car ce sont les expériences communes et le partage des préoccupa-

tions qui permettent de lever les préjugés et les résistances et d'ouvrir la voie à des formes plus avancées de participation.

Conclusion

Qu'est-ce qui assure la réussite scolaire des enfants ? Des diverses dimensions traitées, il ressort, d'une part, que les valeurs véhiculées dans la famille à l'égard de l'école semblent avoir un rôle déterminant. D'autre part, la nature des pratiques parentales, « autoritatives » plutôt qu'autoritaires ou permissives, ont un impact positif sur les performances scolaires de l'enfant. En ce qui concerne les rapports entre la famille et l'école, ils sont jalonnés de malentendus, de contradictions et de revendications. Du côté des enseignants, dans le cadre de l'école, les parents devraient s'en tenir à des activités parascolaires et leur participation est souhaitable surtout au sein de la famille. Si certains parents sont d'accord avec ces rôles traditionnels qui leur sont assignés, d'autres revendiquent une place plus active au sein de l'école et voient dans la participation des aspects positifs pour l'enfant, sa famille, l'école et la communauté. Une minorité d'enseignants plus progressistes se déclarent totalement favorables à la participation des parents. Bien qu'un modèle d'école communautaire soit en principe celui qui pourrait le mieux répondre aux problématiques actuelles de l'école québécoise, il paraît difficile de l'imposer étant donné le constat qui est fait des relations école-famille. Dans ce contexte, la meilleure voie semble passer par la valorisation d'une diversité d'expériences de participation des parents.

Michel Claes
Judith Comeau
Département de psychologie
Université de Montréal

Bibliographie

- BORUS, M., et S. CARPENTER. 1984. « Choices in Education », dans M. BORUS, éd. *Youth and the Labor Market*. Kalamazoo, Upjohn Institute.
- CHEN, C., et D. H. UTAL. 1988. « Cultural Values, Parents' Beliefs, and Children's Achievement in the United States and China », *Human Development*, 31 : 351-358.
- COMEAU, J., et A. SALOMON. 1994. *La Participation à l'école : une recherche de sens pour les intervenants*. Laval, Québec, Agence d'Arc.
- CONGER, R. D., K. J. CONGER, G. H. ELDER, F. O. LORENZ, R. L. SIMONS et L. B. WHITBECK. 1992. « A Family Process Model for Economic Hardship and Adjustment of Early Adolescent Boys », *Child Development*. 63 : 526-541.
- DARLING, N., et L. STEINBERG. 1993. « Parenting Style As Context : An Integrative Model », *Psychological Bulletin*, 113 : 487-496.
- DESLANDES, R., et E. ROYER. 1994. « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et la réussite scolaire », *Service Social*, 43 : 63-79.
- DORNBUSH, S. M., et K. WOOD. 1989. « Family Processes and Educational Achievement », dans W. J. WESTON, éd. *Education and the American Family : A Research Synthesis*. New York, New York University Press.
- EPSTEIN, J. L., et S. LEE. 1995. « National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades », dans B. A. RYAN, G. R. ADAMS, T. P. GULLOTTA, R. P. WEISSBERG et R. L. HAMPTON, éd. *The Family-School Connection : Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, Sage.
- FAVRE, B., et C. MONTANDON. 1989. *Les Parents dans l'école... Ce qu'en disent les enseignants primaires genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique, cahier no 30.
- FOREHAND, R., L. ARMISTEAD et K. KLEIN. 1995. The Role of Interparental Conflict and Divorce », dans B. A. RYAN, G. R. ADAMS, T. P. GULLOTTA, R. P. WEISSBERG et R. L. HAMPTON, éd. *The Family-School Connection : Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, Sage.
- FOREHAND, R., N. LONG, G. H. BRODY et R. FAUBER. 1986. Home Predictors of Young Adolescents' School Behavior and Academic Performance », *Child Development*, 57 : 1528-1533.

- GORDON, I. 1976. *Building Effective Home-School Relationships*. Boston, Allyn et Bacon.
- GREENWOOD, G. E., W. F. BREIVOGEL et H. BESSEN. 1972. « Some Promising Approaches In Parent Involvement », *Theory and Practice*, 11 : 183-189.
- HEGENBART, G. L. 1980. *How teachers and Parents Perceive Parental Involvement in Elementary Schools*. Ann Arbor, Michigan, University Microfilms International, no 8108536.
- HEILBRUN, A. B., et D. B. WATERS. 1968. « Underachievement as Related To Perceived By Maternal Child Rearing And Academic Conditions Of Reinforcement », *Child Development*, 39 : 913-921.
- HENRIPIN, M., et V. ROSS. 1976. *Les Parents dans l'école : ils font quoi ? dans quelles limites ? pourquoi et vers quoi ?* Québec, Ministère de l'Éducation.
- KROTH, R. L. 1985. *Communications with Parents Of Exceptional Children : Improving Parent-Teacher Relationships*. Denver, Love Publishing Company.
- LOI SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE. 1995. Québec, Éditeur officiel du Québec.
- MACCOBY, E., et J. MARTIN. 1983. Socialization in the Context Of The Family : Parent-Child Interactions », dans E. M. HETHERINGTON et P.H. MUSSEN, éd. *Handbook of Child Psychology, Vol 4 : Socialization, Personality and Social Development*. New York, Wiley.
- MONTANDON, C. 1994. « Les relations parents et enseignants dans l'école primaire, de quelques causes d'incompréhension mutuelle », dans P. DURNING et J.-P. POURTOIS, éd. *Éducation et famille*. Bruxelles, De Boeck.
- MONTANDON, C. 1991. *L'École dans la vie des familles. Ce qu'en pensent les parents d'élèves du primaire genevois*. Genève, Cahiers du Service de recherches sociologiques.
- OGBU, J. U. 1981. « Origins of Human Competence : A Cultural-Ecological Perspective », *Child Development*, 52 : 413-429.
- PEARSON, N. L. 1990. « Parent Involvement within the School. To Be or not to Be », *Education Canada*, 30 : 15-17.
- PICARD, J.-P. 1983. *Les Parents dans l'école... du rêve au défi*. Montréal, Éditions Ville-Marie.
- POMFRET, A. 1972. « Involving Parents In Schools : Toward Developing a Social Intervention Technology », *Interchange*, 3 : 114-130.
- RYAN, B. R., et G. R. ADAMS. 1995. The Family-School Relationships Model », dans B. A. RYAN, G. R. ADAMS, T. P. GULLOTTA, R. P. WEISSBERG et R. L. HAMPTON, éd. *The Family-School Connection : Theory, Research and Practice*. Thousand Oaks, Sage.
- SAINT-LAURENT, L., E. ROYER, M. HÉBERT et L. TARDIF. 1994. « Enquête sur la collaboration famille-école », *Revue canadienne de l'éducation*, 19 : 270-286.
- TREMBLAY, H. 1977. *Communication et participation dans l'école québécoise*. Québec, Ministère de l'Éducation.
- WHANG, P. A., et G. R. HANCOCK. 1994. « Motivation and Mathematic Achievement : Comparisons Between Asian-American and Non-Asian Students », *Contemporary Educational Psychology*, 19, 302-322.
- WOOD, A. J. 1974. « Some Effects of Involving Parents in the Curriculum », *Trends in Education*, 35 : 45-69.