

Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant

Fasal Kanouté
Université de Montréal



Résumé

La défavorisation socioéconomique est généralement vue comme un espace multidimensionnel (insuffisance de revenus, manque de pouvoir, problèmes de santé, échec scolaire, etc.). Dans un tel contexte, l'équité en éducation commande de réfléchir à tous les niveaux de facteurs influençant la réussite scolaire. Un des ces niveaux concerne les conditions de l'implication des parents de milieux défavorisés dans le vécu scolaire de leurs enfants. L'article relate le point de vue de certains de ces parents concernant la communication avec l'école, le suivi scolaire à la maison, le déplacement à l'école et les perspectives en termes d'aide au parent. Les parents parlent de la difficulté générale des contacts avec l'école qui les renvoient à leur impuissance à aider leur enfant selon les attentes de l'école. Ils soulignent également le manque de convivialité de l'école comme territoire professionnel à leur endroit.

Introduction

Dans notre société, le rôle de parent se conjugue très tôt avec celui de parent d'élèves, dès l'entrée de l'enfant au préscolaire, à quatre ou cinq ans. Au Québec, la scolarité obligatoire est en vigueur jusqu'à l'âge de 16 ans. Ainsi, par rapport à un élève, la durée de vie de la relation école-famille est d'une dizaine d'années. Pour les familles comprenant plusieurs enfants, les parents vivent longtemps avec la nécessité de transiger avec les différents intervenants des écoles primaire et secondaire de leurs enfants.

La relation école-famille, une relation de « coéducation », se décline de différentes manières dans sa forme, sa qualité et ses enjeux (Vatz-Laaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne, 2005). Une recension



d'écrits sur la relation école-famille fait découvrir des croisements de mots-clés qui en disent long sur les enjeux sous-jacents à cette relation : réussite et échec scolaires, égalité des chances et iniquité, communauté éducative, élèves à risque, adaptation de l'école à sa clientèle, familles en difficulté, minorités, etc. La déclinaison multiforme de cette relation est influencée par différents éléments, dont le profil scolaire de l'enfant, la structure et le capital socioculturel de la famille, la confrontation entre les logiques professionnelles portées par les intervenants scolaires, notamment l'enseignant, et les logiques familiales. Le Conseil de la famille et de l'enfance du Québec appelle à une plus grande complicité entre les familles et l'école (CFE, 2005). Le sous-titre du livre de Migeot-Alvarado (2000), traitant de la relation école-famille, résume les conclusions de plusieurs chercheurs sur cette problématique : *Peut mieux faire*. Cette relation complexe est jugée plus difficile dans un contexte de défavorisation socioéconomique, et la « grande explication » entre familles et école, dans ce contexte, reste à faire (Meirieu, 2000).

La défavorisation est généralement vue comme un espace multidimensionnel qui combine insuffisance de revenus, isolement, manque et perte de pouvoir, sentiment d'impuissance et de stress, problèmes de santé mentale et physique, échec scolaire, etc. Ainsi, l'équité en éducation commande de réfléchir à tous les niveaux de facteurs influençant la réussite scolaire. Un des ces niveaux concerne les conditions de l'implication des parents de milieux défavorisés dans le vécu scolaire de leurs enfants.

Cet article présente les résultats d'une recherche¹ que nous avons menée auprès de parents de milieux défavorisés concernant leur pratique d'implication dans le vécu scolaire de leurs enfants. Dans une démarche globale, nous nous sommes intéressés au système de représentation des acteurs que sont les parents. Nous avons voulu saisir un espace discursif où les parents-acteurs décrivent leur implication, jugent leur relation avec l'école et se positionnent par rapport aux attentes de l'école.

Dans un premier temps, l'article aborde deux aspects du cadre théorique de la recherche : la problématique de l'école en milieu défavorisé et celle de l'implication parentale dans le vécu scolaire de l'enfant. La méthodologie de la recherche est ensuite présentée, ainsi que le point de vue des parents participants à la recherche par rapport à la communication avec l'école, au suivi scolaire à la maison, à l'accessibilité de l'école comme territoire professionnel et aux perspectives d'aide aux familles.

¹ Cette recherche est le résultat d'une commandite faite en 2001 par le Conseil scolaire de l'île de Montréal, devenu le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.

L'école en milieu défavorisé

L'utilisation du concept de « défavorisation », à la place de celui de « pauvreté », ne témoigne pas toujours d'une pratique d'interchangeabilité conceptuelle, mais d'une réelle transition paradigmatique. En effet, l'élargissement de la pauvreté à la notion d'exclusion sociale, définie comme l'incapacité de participer à des activités de la vie ordinaire, a provoqué un déplacement paradigmatique majeur (Glennerster, 2002; Strobel, 1996). Apparier « pauvreté » et « exclusion sociale », autorise à parler de populations défavorisées ou désavantagées. Les approches en termes d'exclusion sociale ne réfèrent pas uniquement aux diverses formes de privation matérielle dont souffrent des populations données, mais elles abordent et analysent leur situation en termes d'inégalités sociales, de distribution déséquilibrée des ressources collectives et d'asymétrie de pouvoir. Ces approches cherchent à comprendre la défavorisation comme un processus dynamique qui touche aux dimensions identitaires, aux réseaux sociaux ainsi qu'aux pratiques institutionnelles (Kazemipur et Halli, 2000; Ninacs, 1997; Vatz-Laaroussi, 1996).

Avant d'aborder les enjeux de l'école en milieu défavorisé, il est utile de clarifier ce que nous entendons par « milieu ». Généralement, du point de vue d'une école donnée, le milieu coïncide souvent avec le territoire, le quartier² dans lequel elle est située et où habitent les élèves et les familles. À cette dimension géographique, il faudrait ajouter une autre, « objectiviste », qui réfère à un « espace caractérisable au moyen de critères et de paramètres qui en fondent la singularité, la cohérence, bref la spécificité » (Ménard, 1997 : 48). Ces paramètres, rapportés à des problématiques socioéconomiques, permettraient, par exemple, de parler de milieu socioéconomiquement défavorisé. Nous trouvons également importante la dimension politique de la définition du milieu : « espace construit et défini par le geste politique, et sur lequel une politique vient précisément s'inscrire » (Ménard, 1997 : 49). Dans ce sens, comme espace d'intervention, le milieu défavorisé peut être considéré comme une « création » du système scolaire, du réseau de la santé et des services sociaux (Hohl, 1985).

Les élèves vivant dans des situations de grande défavorisation ont des difficultés scolaires ou sont en échec scolaire plus souvent que les autres. À Montréal, par exemple, le taux d'échec scolaire serait environ cinq fois plus

² Cette juxtaposition du milieu et du quartier où se trouve l'école est très opérationnelle à Montréal depuis 1998. À cette date, les commissions scolaires sont passées de confessionnelles à linguistiques (francophones, anglophones) et, dorénavant, la grande majorité des enfants qui vont à l'école publique fréquentent une école de quartier.

important dans les zones défavorisées (CSIM, 1991). Pour rendre compte du taux d'échec scolaire élevé dans les milieux défavorisés, plusieurs hypothèses explicatives ont été avancées.

Selon la théorie du handicap socioculturel, les enfants de famille à faible revenu vivent en général dans un univers linguistiquement et culturellement pauvre et ce manque de stimulation intellectuelle fait qu'ils ne réussissent pas bien à l'école : le langage, les valeurs et les schèmes cognitifs qui leur ont été transmis ne sont pas ceux qui permettent la réussite scolaire et sociale. L'idée de non compatibilité marquée entre l'école et le milieu défavorisé est ainsi posée, avec ce qui pourrait être perçu comme un sous-entendu : c'est aux familles de ce milieu de travailler pour la compatibilité ! Une autre explication de l'échec scolaire en milieu défavorisé souligne la corrélation positive entre la perception de contrôle de son environnement de la part de l'enfant et la réussite scolaire (Delannoy, 1997; Moreau, 1995). Un enfant dont les parents n'ont pas les ressources suffisantes pour subvenir à tous ses besoins peut avoir l'impression de subir son environnement. L'hostilité environnementale ressentie par l'enfant est susceptible d'entraîner chez lui une attitude défaitiste avec l'idée qu'il n'est pas en son pouvoir de changer les choses. Dans ces conditions, l'école n'est pas perçue comme un tremplin pour une mobilité sociale afin de sortir de la pauvreté et l'enfant ne fera pas d'efforts pour réussir. Par ailleurs, le milieu scolaire, comme espace-temps organisé et calqué sur le profil socioculturel familial de la classe moyenne, peut également renforcer chez l'enfant de milieu défavorisé cette perception de non contrôle de son environnement. L'enfant vit ainsi avec une faible espérance de réussite et une capacité de projection dans l'avenir amoindrie par la démotivation. Ceci amène des chercheurs à décoder avec finesse, chez certains élèves, les comportements de défiance et de décrochage scolaire : « Si l'on doit échouer, mieux vaut avoir paru ne pas attacher trop d'importance à la réussite, la chute en sera moins dure » (Delannoy, 1997 :130). Dubet (1998) va dans le même sens en soulignant que l'échec scolaire se dessine souvent sur la toile de fond d'une mise en scène du retrait : on « décide » de ne plus jouer le jeu scolaire et ses règles, persuadé que la partie est perdue d'avance.

En conformité avec la complexité du concept de défavorisation, des recherches ont adopté un questionnement multiple qui s'intéresse à la fois aux dynamiques des milieux défavorisés, aux pratiques de l'école et à la nature des relations entre les deux. La sensibilité à cette complexité demeure, même dans le cas de recherche où un seul élément de cette trilogie est à l'étude (par exemple le point de vue des familles ou de celui des enseignants). Selon ces recherches, pour mieux aider l'enfant, il est impérieux de combler le fossé qui existe entre l'école et les parents en situation de défavorisation socioéconomique, d'ame-

ner les parents et les professionnels à entrer en contact et à dialoguer autour de ce que peut être une compréhension partagée de l'environnement socio-éducatif du milieu (Hohl, 1993, 1996; Vatz-Laaroussi, 1996).

Si l'on veut s'assurer que l'école reste cette institution centrale d'insertion à la vie sociale, professionnelle et économique, et cet espace d'accès à la pleine citoyenneté, il importe de développer une attitude clairvoyante permettant d'identifier les conséquences multiples de la grande défavorisation, en même temps que de mettre en œuvre un financement adéquat des projets et de nouvelles pratiques sociales et pédagogiques (Drolet, 1990; St-Jacques, 1995, 2000). Il ne suffit plus d'instituer une multiplicité de dispositifs de prise en charge d'élèves confrontés aux difficultés scolaires, mais également de travailler sur les représentations que l'on se fait des enfants et de leurs parents, et sur les attentes en matière d'implication parentale dans le vécu scolaire. Il s'avère également pertinent que l'école cherche à connaître et à reconnaître dans son environnement les espaces de reconstruction du lien social que sont les organismes communautaires, qui font souvent de la médiation entre école et famille (Vatz-Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005; Falconnet et Vergnory, 2001).

L'implication des parents de milieux défavorisés dans le vécu scolaire de leurs enfants

La notion d'implication parentale dans le vécu scolaire des enfants, à la maison et à l'école, aux ordres d'enseignement primaire et secondaire, est un champ d'étude exploré par plusieurs chercheurs avec le postulat d'une corrélation positive entre implication parentale et réussite scolaire. Cette implication est également pensée, de plus en plus, sous l'angle de retombées directes pour les parents eux-mêmes : alphabétisation, mise à niveau, familiarisation avec les savoirs enseignés, diverses formations (Thomas, 1995, Verma, 1995).

L'implication parentale est décortiquée de différentes façons, selon le point de vue de différents acteurs, mais toujours à cheval entre la maison et l'école. Selon Potvin, Deslandes, Beaulieu et *al.* (1999), il y aurait deux grandes composantes à cette implication : le style parental et la participation parentale au suivi scolaire. Le style parental (démocratique, autoritaire ou permissif) réfère à l'éducation à l'intérieur de la famille (McAndrew, 1988), aux pratiques sociales familiales (Meirieu, 1997), à la socialisation générale en famille (valeurs inculquées, limites établies, proximité des parents à l'endroit de l'enfant, soutien à l'autonomie, etc.). Quant à la participation parentale au suivi scolaire, elle concerne essentiellement les différentes formes de contact avec l'école (commu-

nication, déplacement, participation) et le suivi scolaire à la maison (une certaine supervision du travail scolaire, les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire). La participation scolaire du parent peut aller au-delà du suivi de la scolarité de son enfant : aide à la conduite d'activités d'enseignement en classe, organisation d'activités à l'échelle de l'école, gestion de services tels que la bibliothèque, différents types de bénévolat, participation à des structures décisionnelles comme le conseil d'établissement, etc. (Epstein, 1987; McAndrew, 1988; Young, 1999).

Selon Vatz-Laaroussi (1996), au Québec, l'implication parentale dans le suivi scolaire a été dessinée à grands traits et presque unilatéralement par l'école. La représentation que l'institution scolaire a de cette implication peut être illustrée à partir d'un document du Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE, 1994). On y souligne les grandes lignes des « compétences » à acquérir par le parent d'élève : aider l'enfant à décoder la culture scolaire; favoriser un contact positif entre son enfant et le personnel scolaire; contribuer à entretenir le plaisir d'apprendre; encadrer adéquatement la réalisation des travaux scolaires de son enfant à la maison; apprendre à réagir adéquatement aux évaluations des apprentissages de son enfant; chercher à comprendre les attentes de l'école et faire connaître les siennes; acquérir une vision d'ensemble de l'école (sa mission et les contraintes avec lesquelles elle doit composer). Comment décoder aisément la culture scolaire si, comme parent, on a quitté tôt l'école ou on a fait sa scolarité dans un autre pays? Comment entretenir le plaisir d'apprendre si sa propre expérience scolaire a été douloureuse? Comment gérer la prise de parole face à l'école si on n'a pas les outils symboliques pour le faire? Il est évident que tous les parents, si on se réfère à leur profil socioculturel et économique, ne se situent pas de manière égale par rapport à ces attentes. L'implication des parents est souvent considérée dans le milieu scolaire par rapport au potentiel d'implication d'une famille dont le profil ne recoupe pas, généralement, celui des familles de milieux défavorisés (Asher, 1988; Bouchard, St-Amant, Rinfret, Baudoux et Bouchard, 2003; Chavkin et Williams, 1993; Cyr, Legros et Lalonde, 2001; Hohl, 1996; Kanouté, 2002; Kanouté et Saintfort, 2003; Levin, 1995; Lescarret, 1999; Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994; Young, 1999).

De nombreux facteurs sont invoqués pour expliquer la non implication des parents, surtout de milieux défavorisés : cumul de difficultés socioéconomiques qui compromet l'exercice en général de la parentalité; manque de temps; horaire de travail incompatible avec les heures d'ouverture de l'école; incompréhension des attentes de l'école; indifférence à l'égard de l'institution scolaire; négligence à l'endroit des enfants, ou au moins de leur apprentis-

sage; bas niveau de scolarité des parents; etc. Ces facteurs détiennent un potentiel explicatif de la non implication des parents, mais de façon non exhaustive. La difficulté constatée, par l'école, en ce qui concerne le contact avec les parents de milieux défavorisés, ou le peu de suivi de la scolarité des enfants par ces parents, ne peut être expliquée uniquement en termes de démission, désintérêt, négligence, incompetence des parents, etc. Selon Charlot (2001), le rapport des parents à l'école se présente de manière diversifiée sous forme d'investissement, de fierté, d'impuissance, de souffrance; il prend des formes variables et la démission, rare, n'est que l'une de ses formes. Également, ce rapport peut se décliner de manière défensive, eu égard à un contentieux douloureux avec l'école (difficultés et échec scolaires). Sellenet (2000 : 266) abonde dans le même sens en montrant que la « théorie de la démission parentale » est battue en brèche par sa recherche auprès de parents de milieux défavorisés. La majorité de ces parents ont une vision focalisée « sur la réussite scolaire, seul espoir d'échapper à la marginalisation sociale dont de nombreux parents sont victimes. »

Selon certains chercheurs (Arnold, 1995; Joutard, 1992; Levin, 1995; Sansoucy, 1996; Vatz-Laaroussi, 1996), la distance qu'établissent certains parents avec l'école est une stratégie utilisée pour ne pas se laisser « englober » par l'école et conserver un droit de regard sur l'éducation de leur enfant. Cette distance est notée dans les milieux où les parents interprètent les initiatives de l'école comme ayant un objectif de faire d'eux de « bons parents », de les « professionnaliser » en dévalorisant les savoirs familiaux. En effet, il est difficile de concevoir que des parents dont le rôle est dévalorisé et parfois associé à de l'incompétence par l'école aient envie de collaborer avec cette même école. Cette disqualification mène parfois, chez des parents vulnérables, à une internalisation de l'incompétence qui leur est attribuée. Ils en arrivent eux-mêmes à considérer tous leurs savoirs comme problématiques (Vatz-Laaroussi, 1996). Également, dans un contexte politique qui a une fixation sur les coûts de l'école, il y a une nouvelle tendance qui cherche à déplacer une partie de ces coûts sur les familles. Bouchard, St-Amant, Gauvin Quintal, Carrier et Gagnon (2000 : 150) questionnent l'impact, en milieux défavorisés, de cette forme de suppléance de l'école assumée par les parents :

La diminution des ressources étatiques dévolues à l'éducation reporte sur les parents une plus grande part des fonctions éducatives et socialisatrices. Ces responsabilités scolaires accrues (...) comportent des fardeaux financiers additionnels. Quels effets cette pression aura-t-elle dans les milieux sociaux où les revenus sont faibles?

Après cette revue des enjeux de l'implication parentale dans le suivi scolaire, revue inspirée du cadre théorique de la recherche mentionnée en introduction, nous résumons la méthodologie de cette recherche.

La méthodologie de la recherche

En cohérence avec la perspective globale de la recherche (Lesemann, 1990), nous avons opté pour une approche qualitative de cueillette des données et de leur analyse. Une telle perspective vise moins la représentativité statistique des points de vue que leur diversité. Voici les questions de recherche auxquelles nous avons voulu trouver des réponses par le biais d'une grille d'entrevue semi-dirigée : Comment les parents de milieux défavorisés décrivent-ils leur implication? Estiment-ils avoir les moyens (matériels et symboliques) de le faire de manière satisfaisante? Les parents font-ils le lien entre leur implication et la réussite scolaire de leur enfant? Qu'est-ce qui les aiderait à mieux s'impliquer? Avec la collaboration de trois organismes communautaires, des parents d'élèves de trois écoles primaires et d'une école secondaire ont été ciblés. Ces écoles sont situées dans trois quartiers de Montréal considérés comme défavorisés, et réparties dans les trois commissions scolaires francophones de Montréal. Nous avons rencontré les trois organismes communautaires choisis pour nous informer sur les réalités de chaque milieu, présenter le projet, vulgariser la formulation de la grille d'entrevue, discuter des dimensions éthiques de la recherche (consentement, confidentialité, rôle de l'intervieweur, etc.). Le choix d'intervieweurs venant des organismes communautaires nous a semblé pertinent parce qu'ils connaissent mieux les familles et ne sont pas identifiés à des institutions (école, police, justice, réseau des services sociaux et de la santé) envers qui ces familles peuvent nourrir une certaine méfiance. Cependant, certains biais, comme dans toute recherche, pourraient être pris en considération dans l'analyse des données : ces intervieweurs ont une représentation (proécole ou non) des relations école-famille; en outre, des familles peuvent être tentées de se monter méritantes à l'égard de ces « donneurs de services » (Glasman, 1991). Nous avons demandé aux organismes communautaires de documenter des cas de refus de participation aux entrevues. Cette documentation a mis en lumière toute la difficulté du terrain de la recherche : les parents ne veulent pas passer pour des parents « incompetents » ou « démissionnaires ». La difficulté du terrain est également en rapport certain avec le profil de ces parents qui pensent généralement qu'ils n'ont rien à dire.

Par le biais d'entrevues semi-dirigées individuelles, 30 familles (27 mères et 3 pères; 7 parents immigrants) ont participé à la recherche. La moyenne d'âge des répondants est d'environ 35 ans. Dans le contexte québécois, les familles

ayant participé à la recherche peuvent être considérées comme grandes : 19 familles ont 3 enfants et plus (parmi elles, 2 familles de 7 enfants, 1 famille de 5 enfants et 7 familles de 4 enfants). La très grande majorité des parents (25) mentionnent que leurs enfants ont des difficultés d'apprentissage, de comportement ou de santé. Sur les 30 familles, 21 sont monoparentales, une seule ayant un père comme chef de famille. Seuls 6 parents ont un niveau scolaire supérieur ou égal au secondaire 5. La plupart des parents interrogés sont au chômage : 20 parents sur 30 vivent de prestations de l'assurance-emploi et de différentes allocations. Parmi les 10 autres qui travaillent, 8 occupent des emplois non qualifiés (travail sur appel, emploi dans les organismes communautaires).

À la fin de la recherche, les organismes communautaires ont accueilli des rencontres d'échanges sur la synthèse que nous avons faite du point de vue des parents. Ces rencontres ont rassemblé, en plus des membres de l'équipe de recherche, 24 personnes au total : 12 intervenants d'organismes communautaires; 4 directeurs et directrice d'écoles primaires; 2 enseignantes d'une école primaire qui s'occupent des relations avec les familles; une personne ressource d'une école primaire, chargée des relations avec le milieu; 3 représentants de CLSC³, dont un chef de programme et 2 travailleurs sociaux en milieu scolaire; un psychologue pour le réseau d'une commission scolaire; une directrice des services éducatifs d'une commission scolaire.

Point de vue de parents

Suite à l'analyse de contenu des entrevues, les points de vue des parents sont regroupés en quatre grandes parties relatives à la communication avec l'école, au suivi scolaire à la maison, au déplacement à l'école et aux perspectives en termes d'aide.

La communication avec l'école jugée utile mais souvent difficile

Lorsqu'ils sont contactés par l'école (enseignants, directeur ou son adjoint, psychoéducateur, travailleur social, etc.), les parents affirment que c'est essentiellement pour des problèmes de comportement ou d'apprentissage de leur enfant. Presque tous les parents considèrent qu'il est important de rester en contact avec l'école pour croiser les regards et mieux connaître l'enfant : en

³ CLSC : Centre local de services communautaires.

discutant avec le personnel scolaire, le parent s'informe sur le comportement de l'enfant en dehors du contexte familial et les enseignants en apprennent davantage sur la vie de l'enfant en dehors des murs de l'école.

Si les parents reconnaissent l'utilité de la communication avec l'école, ils émettent cependant des critiques à l'encontre de l'école par rapport au contenu et à la fréquence des communications. La plupart des répondants partagent l'idée selon laquelle l'école (primaire et secondaire) a tendance à téléphoner aux parents seulement lorsque l'enfant a des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement, d'où le lien entre « contact » et « problème » souvent établi par les parents. Ces derniers aimeraient être appelés aussi quand le cheminement scolaire de l'enfant pose moins problème, quand « tout va bien » pour lui à l'école. L'initiative d'une direction d'école, d'envoyer un certificat de félicitations au parent lorsque l'enfant se comporte bien à l'école, est une tentative d'estomper l'équation « contact avec l'école égale problème ». Les propos de cette mère illustrent avec éloquence la peur qu'inspire le contact avec l'école : « Tu te rends là [à l'école], t'es déprimée, tu ressors de là, t'es encore plus déprimée parce qu'il n'y a rien de positif qui s'est passé. »

Des parents se plaignent du fait que l'école utilise un vocabulaire qui ne leur est pas toujours accessible, contrairement aux organismes communautaires qui font l'effort d'utiliser des mots simples. Outre la non compréhension du message de l'école, s'installe un sentiment d'infériorité chez le parent : « Tu es assis là, puis elle [enseignante] vient te parler de ton enfant et tu ne comprends absolument pas ce qu'elle t'a dit. Ils [personnel scolaire] ne prennent pas le temps de t'expliquer, ils te sortent des grands mots que tu ne comprends pas la moitié du temps. » Ce qui est posé, c'est la difficulté de communication liée au hiatus entre, d'une part, l'école comme lieu de savoirs et d'expertise professionnelle et, d'autre part, ce parent qui se sent « neutralisé » parce qu'il ne comprend pas le « jargon » de l'école. Dans ce sens, Falconnet et Vergnory (2001 : 16) soulignent que des parents qui n'ont pas un capital scolaire suffisant peuvent se sentir « infériorisés par les détenteurs du savoir, disqualifiés pour aborder le contenu des programmes ou discuter des modalités pédagogiques ». En passant, nous soulignons le travail remarquable des intervenants des organismes communautaires qui ont travaillé étroitement avec l'équipe de recherche pour « vulgariser » les questions de la grille d'entrevue.

D'autres difficultés concernant la communication avec l'école sont soulignées, comme celle de rejoindre les bonnes personnes et d'obtenir régulièrement de l'information. Les parents qui ont des enfants au secondaire estiment qu'il n'est pas toujours facile de rencontrer les enseignants. L'importance de l'attitude du personnel scolaire envers les parents dans l'établissement d'une bonne

communication est également mise de l'avant. Il est essentiel que le parent ne se sente pas dévalorisé pour que se créent de bons rapports. Ainsi, une mère explique qu'il lui est facile de parler aux enseignants parce qu'elle est traitée comme une égale, qu'elle ne se sent pas « inférieure » à eux; tandis qu'une autre dit qu'elle est très mal à l'aise face au personnel enseignant, qu'elle est « stressée jusqu'aux pieds ». Cette dernière rapporte qu'elle ne participe aux rencontres à l'école que lorsque cela est nécessaire. On a également soulevé les conditions de vie teintées de marginalité de certains parents et qui font qu'ils évitent toute communication avec l'école, qu'ils se mettent en retrait.

La communication est la porte d'entrée de la relation école-famille. Elle a occupé une bonne part du discours des parents. Il y a, à la fois, une confiance dans l'école, une réponse positive aux sollicitations, mais aussi de la méfiance et un malaise. Pour certains parents, le cumul de difficultés socioéconomiques rend complexe le défi de l'exercice de la parentalité et le fait que la communication avec l'école devienne un certain reflet de ces difficultés les fait fuir. Cette fuite est en partie due à ce que Falconnet et Vergnory (2001) appellent l'hyper-responsabilisation parentale dans l'échec scolaire, la toxicomanie et la drogue chez les jeunes, en ignorant les limites objectives des parents.

Le suivi scolaire à la maison : une capacité d'aider limitée

La plupart des répondants reconnaissent l'utilité du suivi scolaire à la maison et disent faire leur possible pour que leur enfant n'abandonne pas l'école et réussisse dans la vie. Quelques-uns disent avoir pris conscience de l'importance de l'instruction comme facteur de mobilité sociale et regrettent d'être sortis de l'école sans qualification. Comme le dit un parent : « Ici, si on ne sait rien on n'est rien aussi... si tu n'as pas de diplôme, tu ne peux pas travailler. »

Les parents se représentent d'abord le suivi scolaire à la maison en termes d'encadrement des devoirs. Il est ensuite mentionné le fait d'encourager, de féliciter l'enfant, de discuter avec lui de sa journée, de vérifier son agenda, etc. La plupart des parents reconnaissent que leurs capacités sont limitées pour ce qui est d'aider leurs enfants dans leurs études. Ils soulignent qu'ils ont du mal à comprendre les énoncés des devoirs et à les expliquer à leur enfant, surtout en mathématiques. Si le problème se pose à la fois pour les enfants scolarisés au primaire et au secondaire, il est plus criant lorsque les enfants se trouvent au secondaire. Parfois, les parents n'ont même jamais appris les notions qui sont enseignées à leurs enfants. Le sentiment d'incompétence dans l'aide aux devoirs « (...) s'affirme quand les enfants progressent dans la scolarité, et que la conjonction de l'adolescence et de la plus grande complexité disciplinaire met hors circuit la mère trop peu scolarisée » (Glasman, 1991 :12). D'autres

répondants disent ne pas être familiers avec les méthodes d'apprentissage de leurs enfants : les programmes ont changé depuis leur époque et ils se sentent dépassés. Il arrive que les parents tentent d'expliquer certaines notions à leur enfant et qu'ils l'embrouillent plutôt que de l'éclairer, parce que leur approche est différente de celle de l'enseignant. Un parent témoigne de cette situation : « Le plus difficile pour moi, c'est quand je suis seule avec eux [les enfants] et que la plus vieille me demande de l'aide et que je ne peux pas l'aider, surtout en mathématiques. »

Certains parents vivent douloureusement leur impuissance face au suivi scolaire, surtout lorsque l'enfant lui-même traite ses parents d'« incapables ». C'est le cas d'une mère qui raconte que, pour elle, c'est un défi de réussir à faire les devoirs de sa fille, pour lui prouver qu'elle est « capable » même si son niveau scolaire est plus bas que le sien. Un parent explique qu'il se sent mal à l'aise quand c'est son enfant qui lui explique les devoirs. Une autre répondante confie qu'elle se sent « naïve » aux yeux de son enfant car elle ne peut pas l'aider dans ses devoirs. Elle se contente de l'encourager et de le motiver. Il est intéressant de noter que, dans l'ensemble, les parents ne sont pas démissionnaires : ils offrent le soutien qu'ils peuvent, en fonction de leurs moyens. Ainsi, on constate que les parents les plus scolarisés de l'échantillon vont fournir une aide surtout « pédagogique » (explication des devoirs), tandis que les moins scolarisés vont apporter davantage un soutien « moral » (encouragement) ou sous la forme d'encadrement qui ne nécessite pas d'habiletés académiques de leur part (comme faire réciter les leçons). La deuxième catégorie de parents laisse transparaître le sentiment de ne pas faire ce qui compte vraiment, ce qui est valorisé par l'école en matière d'accompagnement scolaire : « Il y a beaucoup de parents qui aimeraient aider leurs enfants, mais comment? On aurait tout le bon vouloir, on n'a pas les outils pour les aider là-dedans... Eux-autres [personnel enseignant] ils veulent avoir le maximum des parents, sauf que je ne peux pas donner plus que ce que j'ai appris. »

D'autres hypothèses explicatives du non suivi scolaire à la maison sont avancées : le manque d'intérêt de certains parents envers les études de leur enfant; le fait que certains parents n'ont pas eux-mêmes connu de modèle de soutien parental durant leur scolarité; le stress associé à la supervision d'un enfant qui a des difficultés d'apprentissage ou de comportement; le manque de temps. La trop grande place que l'école accorde aux devoirs est mise en cause par les parents. Pour une mère, « ce qu'ils [les enfants] apprennent dans le fond, c'est à l'école ». Meirieu (1992) appuie ce questionnement en affirmant que l'essentiel du curriculum devrait être traité en classe. Des parents se plaignent aussi que les devoirs ne soient pas suffisamment expliqués aux enfants pour

leur permettre de les faire de manière autonome à la maison. De tels constats amènent certains chercheurs à conclure que si l'implication des parents, surtout la participation au suivi scolaire, est une condition souhaitable pour la réussite scolaire, il faut accepter, en milieu défavorisé, que d'autres conditions nécessaires à cette réussite se trouvent davantage à l'école et ailleurs dans la communauté (Glasman, 1991).

Le parent à l'école : une visite importante qui demande davantage de convivialité

La recherche a considéré la question du déplacement du parent à l'école séparément des autres formes de contact avec l'école. Un parent souligne que se rendre à l'école, c'est courir le risque de vivre une situation humiliante où une remarque de l'enseignant renvoie à notre incompetence à faire correctement du suivi scolaire. Par exemple, lorsque des parents font la démarche d'aller à la rencontre des enseignants pour leur expliquer qu'ils ne sont pas capables d'aider leur enfant à faire ses devoirs et qu'on leur réponde que les devoirs sont pourtant faciles, les parents ont le sentiment d'être méprisés sans avoir reçu le soutien attendu. Un parent illustre bien ce risque : « Des fois, ce n'est pas que le monde [les enseignants] sont méchants. Ils vont dire que c'est bien facile. C'est une réponse qui vient spontanément. Ce n'est pas qu'ils te jugent, c'est dit spontanément, mais ça écrase l'autre. » Les parents soulignent d'autres obstacles à leur déplacement à l'école et formulent des critiques sur le format et l'organisation des rencontres : incompatibilité entre l'horaire des rencontres et celui du travail des parents; problèmes de gardiennage pour les parents avec des enfants en bas âge; ordre du jour des réunions mal expliqué; malaise avec les rencontres collectives regroupant plusieurs parents. Les parents ont élaboré sur ce qui les décourage concernant les rencontres collectives : le désir de garder la confidentialité des informations relatives au dossier de leur enfant, la difficulté de la prise de parole dans un collectif (timidité, difficulté d'expression).

Des parents ont tenu à souligner une autre sorte de déplacement à leur initiative : ils font le déplacement à l'école pour y déposer leur enfant chaque matin et le récupérer à la fin des cours : ils semblent dire qu'ils se rendent quand même jusqu'à la « clôture », jusqu'au « mur » de l'école. Il n'est pas rare de constater, dans les milieux défavorisés, ces petits groupes de parents qui restent un moment devant l'école après y avoir conduit leur enfant. Ainsi est posée la fonction symbolique de cette clôture perçue comme la frontière presque infranchissable de ce territoire qu'est l'école. Et cette frontière est un lieu stratégique à investir pour inviter le parent à l'école. Lors d'une rencontre de bilan de projet sur l'implication des parents à l'école, une personne ressource

rendant compte d'initiatives fructueuses a beaucoup insisté sur la nécessité de travailler sur le trottoir à partir duquel les parents observent l'école et expriment souvent leur frustration. Nous pensons que les initiatives de libération d'un local destiné aux parents, lorsque le local est stratégiquement situé à l'entrée de l'école, rejoignent l'idée d'inviter le parent. Pour échanger avec son enfant sur son vécu scolaire, pour faire de la médiation entre son enfant et le personnel scolaire (CSE, 1994), il est important d'aller à l'école, cela « permet de voir le milieu où ton enfant passe la journée, de connaître le professeur qui passe la journée avec lui » [parent]. Toutes les illustrations apportées sur la représentation que les parents se font de l'accessibilité de l'école laissent voir sans surprise qu'ils s'impliquent très peu dans des instances de délibération consultative ou décisionnelle. Ainsi, un parent qui a fait partie du conseil d'établissement raconte que cette expérience lui a fait comprendre que ce que disent les parents n'est pas pris en considération par l'école.

Les perspectives en termes d'aide

Selon quelques parents, les structures d'aide actuelles sont efficaces mais il en faudrait plus pour que davantage d'enfants puissent bénéficier des services qu'elles offrent. Plusieurs parents ont parlé de la nécessité de faire un sondage pour savoir de quel soutien les parents ont besoin et comment ils l'envisagent. Ainsi, les parents auraient le sentiment que leur avis est pris en considération. Des parents ont émis des idées sur l'aide qu'ils souhaiteraient obtenir pour améliorer la communication avec l'école, faciliter le fait de s'y rendre et soutenir de façon générale le suivi scolaire : avoir une personne à l'école dont la tâche consisterait uniquement à s'occuper des contacts avec les parents; donner suite aux appels des parents dans les plus brefs délais lorsqu'ils laissent des messages à l'école; faire attention pour ne pas donner l'impression de pratiques et d'attitudes de favoritisme dans les relations avec les parents; augmenter l'aide aux devoirs qui est actuellement offerte, surtout pour les enfants qui ont des difficultés scolaires; référer les parents allophones à des ressources d'apprentissage ou de perfectionnement du français afin de les aider à mieux superviser les devoirs à la maison; aider à l'organisation de rencontres entre parents d'élèves pour qu'ils puissent comparer leurs expériences et s'échanger des conseils en ce qui a trait au suivi scolaire de leurs enfants.

Tout en exigeant de l'école plus d'ouverture et de convivialité, des parents sont conscients de la tâche des enseignants et des enjeux liés au respect des prérogatives de l'école. Ainsi, les parents ne veulent pas empiéter sur le territoire du personnel scolaire ou déranger leur travail : « Il ne faudrait pas décider

pour les parents, mais les parents non plus n'ont pas le droit de venir à l'école et prendre les places des intervenants. Ils ont leur part, on a notre part aussi à faire. » Des répondants ont souligné qu'il serait nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. L'un d'eux explique que l'intervention des organismes communautaires est nécessaire pour prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe car « quand l'école est finie, l'école n'est plus là ». Une plus grande collaboration de l'école avec ces organismes aurait pour effet d'augmenter le nombre d'activités disponibles pour les enfants et d'en diminuer les coûts jugés trop élevés, et permettrait de partager la connaissance de la réalité des familles pour une action concertée qui répond efficacement aux besoins des enfants et des familles. Cependant, les parents insistent sur la nécessité d'harmoniser les méthodes d'intervention pour faire en sorte que « l'enfant ne soit pas perdu ».

Conclusion

La recherche a permis de rencontrer des parents qui ont conscience de leurs responsabilités comme parents, donc également comme parents d'élève, mais qui soulignent les difficultés objectives de toutes sortes qui compliquent l'exercice de cette responsabilité. Il y a le parent qui perçoit l'école comme un territoire professionnel mal connu où il est invité (ou convoqué) alors qu'il se sent mal informé de ce qui s'y passe et peu au fait de l'ensemble du dispositif scolaire. Il y a le parent qui perçoit le stigmata parce qu'il a l'impression qu'on pense qu'il ne s'intéresse pas à la scolarité de son enfant. Il y a le parent déçu que ses gestes ne soient pas reconnus parce qu'ils sont évalués seulement à l'aune des attentes du milieu scolaire.

Ces parents reconnaissent l'importance de l'école et du travail quotidien de ses professionnels. Ils trouvent que ce territoire professionnel qu'est l'école devrait être davantage convivial (surtout au plan de la communication) sans saborder sa professionnalité, et devrait moduler ses attentes à l'égard des parents. En insistant sur les problèmes de communication et d'accès symbolique au territoire professionnel qu'est l'école, les parents posent la nécessité qu'on les comprenne d'abord, pour les accueillir et les écouter. Cette soif de prise de parole des parents de milieux défavorisés pourrait se résumer par cette citation de Verret par Sellenet (2000 : 260) : « Parle qui sait dire ce qu'il veut dire, quand il a le sentiment qu'il peut le dire, ou mieux encore qu'il le doit. Si de tout temps on lui a dit qu'il doit se taire, s'il doute qu'il y ait à dire, de savoir le dire ou d'être entendu, que fait-il d'abord? Il se tait... »

Le suivi du travail scolaire par les parents de milieux défavorisés présente beaucoup plus de difficultés que l'école ne le reconnaît. L'appropriation de l'essentiel du curriculum doit se faire à l'école. Dans le cas contraire, on laisse cette appropriation, sous forme de devoirs, tributaire des conditions inégales d'encadrement familial. Les devoirs doivent être repensés dans l'optique de créer un espace où le parent se branche sur le vécu scolaire de son enfant et le valorise sans vivre le stress d'être confronté à ses propres limites scolaires. Pour ce qui est de l'implication générale des parents, l'avis du Conseil de la famille et de l'enfance conclut bien ce que nous en pensons :

Malgré les progrès accomplis pour laisser plus de place aux parents, il semble que les difficultés d'initiation aux mécanismes de participation demeurent. Le langage utilisé, les multiples composantes existantes (les divers comités) et les procédures à suivre lors des réunions peuvent apparaître comme des symptômes de rigidité et de lourdeur pour le non initié. Des outils d'appropriation doivent être accessibles (CFE, 2005 :47).

Les parents ont conscience que les actions dans leur milieu, pour le bien-être des enfants, devraient être plus intégrées par un effort concerté des divers acteurs (scolaires, communautaires, familiaux), en veillant à éviter que le choc toujours possible de logiques professionnelles différentes ne reste non dit et non résolu et neutralise tous les efforts.

Également, la problématique de la relation école-famille devrait avoir plus de place en formation initiale ou continue des intervenants en milieu scolaire. L'enseignement subit des transformations majeures depuis les années 90, sous la pression de multiples enjeux socioéconomiques, culturels, individuels et collectifs: la centration sur la réussite éducative et la qualité de l'enseignement, la décentralisation des décisions et des pouvoirs, la déconcentration des organisations et l'introduction d'une participation des parents et des communautés locales aux affaires scolaires, y compris les affaires pédagogiques (Charlot, 2005; Lessard, 2000; Tardif, 2005). Ainsi, une visée partenariale avec les parents et les communautés est posée, dans les énoncés de politique comme dans le référentiel des compétences en formation des maîtres (Gouvernement du Québec, 20001). Les relations école-famille ne peuvent être considérées comme mineures ou placées en extériorité par rapport à l'intervention auprès de l'élève. Elles constituent un défi d'autant plus important en milieu défavorisé où le décalage apparaît souvent plus grand entre les attentes de l'école et les réalités des familles.

Références

- Asher, C. (1988). Improving the schools-home connection for poor and minority urban students. *The Urban Review*, 20 (2), 109-122.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Rinfret, N., Baudoux, C. et Bouchard, N. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*. Québec : Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes.
- Bouchard, P., St-Amant J.-C., Gauvin M., Quintal M., Carrier R. et Gagnon C. (2000). *Famille, école et milieu populaire*. Québec : Université Laval, CRIRES, CEQ.
- CFE- Conseil de la famille et de l'enfance (2005). *Le rapport 2004-2005 sur la situation et les besoins des familles et des enfants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire* (2^e éd.). Paris : Anthropos.
- Charlot, B. (2005). Tant qu'il y aura des enseignants. Les universaux de la situation d'enseignement. Dans D. Biron, M. Cavidini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 363-376). Sherbrooke (Québec) : Édition du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- CSE - Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Être parent d'élève du primaire, une tâche éducative irremplaçable*. Montréal : Le Conseil, Direction de la communication.
- CSIM - Conseil scolaire de l'île de Montréal (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'Île de Montréal. Montréal : Le Conseil.
- Cyr, A., Legros, J. et Lalonde, S. (2001). L'écho d'un silence. Les parents peu scolarisés en regard du suivi scolaire de leurs enfants. Dans C. Lacharité et G. Pronovost, *Comprendre la famille, actes du 6^e symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 277-294). Québec : PUQ.
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*. Paris : Hachette Éducation.

- Drolet, M. (1990). *L'enseignement en milieu socioéconomiquement faible*. Montréal : La Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Dubet, F. (1998). Les figures de la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, n°123, avril – mai - juin 1998, 35-45.
- Epstein, J. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19, 1119-136.
- Falconnet, G. et Vergnory, R. (2001). *Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale*. Paris : ESF éditeur.
- Glasman, D. (1991). *Les familles « défavorisées » face à l'école*. Communication au Congrès international d'éducation familiale, 28 au 31 mai 1991 à Paris.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF – Éducation et formation.
- Glennerster H. (2002). United States Poverty Studies and Poverty Measurement: The Past Twenty-five Years. *Social Science Review*, Mars 2002, 83-107.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Hohl, J. (1985). Les milieux socioéconomiquement faibles : analyseurs de l'école. Dans M. Crespo et C. Lessard (dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 75-103). Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignantes-parents d'élèves en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *P.R.I.S.M.E.*, 13 (3), 396-409.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques-RIAC*, n°35, 1996, 51-62.
- Joutard, P. (1992). *Grande pauvreté et réussite scolaire, changer de regard*. Rapport au Ministre d'État, Ministre de l'Éducation Nationale et de la Culture. Toulouse : Ed. CRDP Midi-Pyrénées (Coll. « Documents, actes et rapports pour l'éducation »).
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, no 1, 171-190.

- Kanouté, F. et Saintfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Éducation Canada*, vol. 3, no 1, 28-31.
- Kazemipur, A. et Halli, S. S. (2000). *The new poverty in Canada, ethnic groups and ghetto neighbourhoods*. Toronto: Ed. Thompson Educational Publishing Inc.
- Lescarret, O. (1999). Pratiques éducatives parentales et réussite scolaire en milieux défavorisés. *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3, 1999, 77-93.
- Lesemann, F. (1999). La pauvreté : aspects sociaux. Dans F. Dumont, S. Langlois et Y. Martin (dir.), *Traité des problèmes sociaux* (p. 581-604). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche et formation*, 35, 91-116.
- Levin, B. (1995). Poverty and education. *Education Canada*, été 1995, 28-35.
- McAndrew, M. (1988). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Meirieu, P. (1992). *Les devoirs à la maison*. Paris : Syros Alternatives.
- Meirieu, P. (2000). *L'école et les parents : la grande explication*. Paris : Plon.
- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? Dans F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu* (79-99). Paris: Les Éditions Textuel.
- Ménard, F. (1997). Quelques réflexions et questions autour du rapport des politiques sociales du territoire. *Recherche sociale*, no 141, janvier-mars 1997, 47-56.
- Migeot-Alvarado (2000). *La relation école-familles. « Peut mieux faire »*. Paris : ESF.
- Moreau, L. (1995). *La pauvreté et le décrochage scolaire ou la spirale de l'exclusion*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

- Ninacs Williams A. (1997). Le service social et l'appauvrissement, vers une action axée sur le contrôle des ressources. *Cahiers de recherche sociologique*, 29, 59-75.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. et Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n°4, 1999, 441-453.
- Saint-Laurent L., Royer, E., Hébert, M. et Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 19, n°3, 1994, 270-286.
- Sansoucy, A. (1996). *La participation des parents à l'école primaire en milieu socioéconomiquement faible*. Rapport de stage présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation, Montréal : UQAM.
- Sellenet, C. (2000). Étude des représentations et des relations entre parents et intervenants d'un quartier défavorisé. Dans M. Simard et J. Alary (dir.), *Comprendre la famille, actes du 5^e symposium québécois de recherche sur la famille* (260-273). Québec : PUQ.
- St-Jacques, M. (1995). La pauvreté en milieu scolaire montréalais. *Education Canada*, vol. 35, n°2, été 1995, 42-47.
- St-Jacques, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, avril-mai 2000, 15-17.
- Strobel, P. (1996). De la pauvreté à l'exclusion : société salariale ou société des droits de l'homme. *Revue internationale des sciences sociales*, 148, juin 1996.
- Tardif, M. (2005). Enseigner aujourd'hui : entre l'espace artisanal du travail en classe et le temps des grandes mutations. Dans D. Biron, M. Cavidini et J.-F. Desbiens (dir.), *La profession enseignante au temps des réformes* (p. 73-88). Sherbrooke (Québec) : Édition du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Thomas, A. (1995). Families at school. Developing options for secondary school family literacy programs. *Education Canada*, vol. 35, n°4, été 1995, pp. 20-24.

- Vatz Laaroussi M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et Politiques-RIAC*, n°35, 1996, 87-96.
- Vatz-Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C. et Duchesne, K (2005). *Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, K. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Verma, S. (1995). Science – A family affair. *Education Canada*, vol. 34, n°4, hiver 1994, 35-37.
- Young, M. D. (1999). Multifocal Educational Policy Research: Toward a Method for Enhancing Traditional Educational Policy. *American Educational Research Journal*, 36(4), 677-714.

