

Participation des parents au processus de scolarisation: Recherches, modèles d'action et débats théoriques

ABDELJALIL AKKARI
Université de Fribourg
Switzerland

Cet article a pour objectif de faire le point sur les études sur la participation des parents au processus de scolarisation. Nous verrons dans un premier temps sous un angle historique l'évolution du rôle des parents dans le processus de scolarisation. Ensuite, nous examinerons les principaux courants de recherche sur ce thème. La troisième partie sera consacrée à une classification des différents types de participation parentale. Dans la quatrième partie, nous examinerons le rôle crucial des enseignants dans l'implication intensive des parents dans la scolarisation. Enfin, la conclusion sera l'occasion de situer les enjeux théoriques que ce thème amène dans les sciences de l'éducation.

The purpose of this article is to review studies of parental participation in schooling processes. In the beginning we will see, from a historical angle, the evolution of the role of parents in the schooling process. Next, we will examine the principal research trends on the subject. The third section will be dedicated to a classification of different types of parental participation. In the fourth, we will examine the crucial role of teachers in the intensive involvement of parents in schooling. Finally, the conclusion will be the occasion to situate the theoretical stakes that this subject brings to educational sciences.

Cet article de synthèse n'a pas pour ambition de fournir une liste exhaustive de l'ensemble des travaux réalisés sur la participation des parents à la l'école mais plutôt de montrer l'évolution de cette participation et les résultats marquants des recherches américaines dans ce domaine.

La place des parents à l'école: un aperçu historique

La participation des parents au processus de scolarisation peut être définie comme l'ensemble des actions entreprises par les parents à domicile ou à l'école visant à soutenir et à accompagner la carrière scolaire de leur enfant. Cette participation englobe à la fois des actions destinées à promouvoir une relation suivie avec l'école et les initiatives directement liées à l'acquisition des connaissances scolaires.

L'implication des parents à l'école n'est pas un thème nouveau dans l'histoire de l'institution scolaire. En effet, dès le début de la scolarisation obligatoire, le rôle des parents dans le fonctionnement de l'école était largement débattu. Au départ, les parents devaient principalement veiller à la fréquentation régulière de l'école par leurs enfants. Leur soutien matériel à l'école publique était également assez conséquent. Ainsi, la prise en charge des salaires des enseignants et la participation à la construction et à l'entretien des bâtiments scolaires permettaient aux parents de montrer leur attachement à cette institution publique naissante. Parallèlement à l'augmentation de la fréquentation scolaire, les pouvoirs publics se chargeaient de manière quasi-exclusive des ressources matérielles mises à disposition des écoles.

Sur le plan éducatif, l'instauration de la scolarité obligatoire a marqué un déplacement de la responsabilité primaire de l'éducation de la famille et de la communauté locale vers l'institution scolaire. Les parents cédaient une partie de leurs tâches éducatives aux enseignants professionnels spécialement préparés pour cette tâche. Idéalement, les parents étaient appelés à faciliter le travail des enseignants. Ils étaient invités à participer à certaines activités extrêmement ritualisées comme les réunions des associations scolaires, la fourniture de denrées alimentaires pour des activités ponctuelles et la participation aux réunions de rentrée et aux fêtes de fin d'année scolaire. La signature périodique des carnets scolaires faisait également partie de la traditionnelle participation parentale.

Il semble donc que dès l'instauration de la scolarité obligatoire et au-delà des discours récurrents sur le partenariat, les relations école-famille étaient l'enjeu d'un conflit de compétence ou de primauté. Les enfants se trouvaient objet de deux socialisations simultanées. Une socialisation familiale large et une socialisation scolaire plus ciblée

sur l'acquisition de la culture de l'écrit. Bien entendu, les deux socialisations s'influencent mutuellement. Elles peuvent également entrer en conflit ouvert ou diverger complètement selon les ressources culturelles disponibles au sein du foyer familial.

Par ailleurs, il est primordial de souligner la relation dialectique qui existe entre les idées pédagogiques et la place réservée aux familles dans l'éducation. L'instauration de la scolarité obligatoire a engendré une perte du monopole de la socialisation méthodique de la part de l'institution familiale. Influencé par les analyses philosophiques de Rousseau sur les actions néfastes d'une société corrompue sur la pureté de l'enfance, l'implication des parents dans les questions pédagogiques n'a pas été toujours bien perçue par les pédagogues. A ce propos, Helvétius soulignait les dangers qui menaceraient l'institution familiale. Elle peut devenir un repère d'égoïsmes personnels. Conduits par l'amour d'eux-mêmes, avec toutes les oppositions qui en jaillissent, les parents cherchent souvent leur propre bien et non celui de leurs enfants. La famille peut également devenir le lieu d'un égoïsme collectif, n'estimant les gens et les choses qu'en fonction de ses intérêts propres. Elle négligerait ainsi les impératifs du bien collectif. La famille est également le lieu de profondes contradictions car les parents sont partagés entre exigences morales des puissances temporelles et religieuses (Cailleau, 1992).

La tentation de neutraliser l'influence familiale a régulièrement effleuré l'esprit des pédagogues. Ainsi, la *School Review* (appelée actuellement l'*American Journal of Education*) s'opposait en 1900 aux devoirs à domicile parce qu'ils obligeaient les enfants à amener chez eux les livres scolaires, à travailler sous la supervision de non-professionnels et leur permettaient de pratiquer les erreurs (Walberg, 1984). L'"incompétence" parentale en matière scolaire constituait alors une menace pour le travail effectué à l'école, travail où il n'y avait aucune place à l'erreur.

A partir des années 50, un certain retour en grâce des parents a été amorcé. L'influence grandissante de la psychologie de l'éducation avait ouvert les apprentissages sur l'environnement psychosocial de l'enfant y compris la sphère familiale. Les travaux de Piaget sur les stades de développement ont amené les pédagogues à discuter de la complémentarité entre éducation familiale et scolarisation. Ainsi, un consensus sur l'importance de donner la priorité à l'éducation des enfants en bas âge [*Early Childhood Education*] s'était

progressivement dégagé aux USA. Le fameux projet "Head Start" comportait par exemple des actions destinées à impliquer étroitement les parents dans la scolarisation.

Sur un autre plan, la psychologie de l'éducation d'inspiration Vygotskienne postulait que les apprentissages scolaires devaient obligatoirement être liés au contexte socioculturel de l'enfant. La médiation des pairs plus avancés et des adultes (parents ou enseignants) est primordiale dans le processus de développement psychologique de l'enfant.

Plus récemment, les nouvelles technologies de l'information ainsi que les apprentissages informels en dehors du contexte scolaire ont gagné en crédibilité. Apprendre n'est plus le monopole de l'école et les enseignants professionnels ne sont plus considérés comme les médiateurs exclusifs de l'acquisition des savoirs.

Ajoutons que les bouleversements culturels des années soixante, avec la reconnaissance institutionnelle du pluralisme culturel et le mouvement des droits civiques ont également contribué à légitimer une meilleure place pour les parents dans les institutions scolaires américaines (Zellman & Waterman, 1998). Cette participation parentale avait progressivement évolué vers une implication dans les tâches de préparation ou d'appropriation de l'écrit. Les parents n'étaient plus seulement responsables de la préparation d'un environnement stable et des appuis matériels nécessaires au développement de l'enfant, mais ils étaient de plus en plus appelés à renforcer les acquisitions scolaires et à promouvoir le développement cognitif des enfants. L'aspect scolaire de la vie de l'enfant n'était plus exclusivement réservé aux professionnels de l'instruction. Une nouvelle forme de socialisation familiale marquait alors un retour en force dans le champ scolaire. Le rapport Coleman avait représenté à cet égard une prise de conscience de la contribution du domicile aux performances scolaires. Entre la moitié et les deux tiers de la variance observée dans les performances scolaires des élèves américains relèverait des variables familiales, et plus particulièrement le niveau socio-économique. Les variables exclusivement scolaires étaient moins importantes (Coleman et al., 1966). Ces résultats avaient fortement suggéré une priorité de plus en plus manifeste accordée au rôle des parents dans l'éducation. Ainsi, Schaefer (1985) supportait l'idée de considérer l'éducation dans une perspective qui dépasse ce qui se passe en classe. Cependant, la tâche paraît ardue si l'on se réfère à

Lightfoot (1978) qui décrivait la famille et l'école comme des mondes clairement séparés.

Durant les deux dernières décennies, la question de la "non-implication" scolaire des familles appartenant à des minorités culturelles et celles vivant dans la pauvreté extrême des ghettos urbains avait fait l'objet de nombreuses études (Khon & Zellman, 1994). Les catégories sociales défavorisées semblaient incapables de suivre la nouvelle forme de socialisation parentale notamment les actions d'accompagnement de l'enfant dans l'appropriation de la culture de l'écrit. En 1983, la publication du rapport "A Nation at Risk" plaçait l'implication des parents en tête des mesures à prendre pour restaurer le système éducatif américain.

Un point sur lequel la plupart des observateurs s'accordent actuellement est que le développement affectif, académique et social des enfants dans les sociétés contemporaines se déroule de plus en plus dans un cadre institutionnel. Crèches, écoles infantine, primaire et secondaire sont des lieux importants dans l'environnement d'un jeune de l'enfance à l'adolescence. Ces institutions préparent l'enfant à des apprentissages sociaux et cognitifs de plus en plus complexes. La famille joue un rôle primordial dans l'accompagnement de l'enfant dans ces apprentissages. Le développement social de l'enfant peut donc être considéré comme un projet commun de l'enfant, des parents et des différentes institutions éducatives (Litwak & Meyer, 1966). En d'autres mots, la niche écoculturelle du développement d'un jeune implique une responsabilité partagée entre parents et professionnels de l'éducation. Dès lors, l'implication des parents dans la scolarisation est largement acceptée et recommandée dans la littérature pédagogique contemporaine. Bronfenbrenner (1974, 1979) estimait que la participation des parents est indispensable pour une bonne éducation. Les enfants semblent avoir de meilleures performances scolaires dans un système où parents et enseignants se connaissent mutuellement et partagent certaines valeurs éducatives. Dans une même perspective, Bruner (1996) insistait sur la nécessité de connaître les théories implicites des partenaires de l'éducation (parents, enseignants et élèves) si l'on vise à les faire évoluer vers des pratiques plus réfléchies. Bruner estimait qu'il ne suffit pas qu'une théorie pédagogique soit basée sur des études scientifiques pour pouvoir l'implanter durablement dans la pratique.

Recherches

La recherche sur les relations école-famille a connu un essor important aux USA à partir des années 60. Ce type de recherche s'attache de manière souvent empirique, à l'étude de la nature des relations école-famille. La littérature actuelle sur ce thème est assez diverse et se déroule dans plusieurs champs disciplinaires (psychologie, sociologie, anthropologie de l'éducation), nous pouvons toutefois dégager trois principaux courants de recherche.

Le premier que l'on peut qualifier de pragmatique prône la nécessité d'un nouveau type de partenariat école-famille. Il a fortement recours aux méthodes de la recherche-action. A l'intérieur de ce courant s'est dégagé un consensus sur le fait que l'implication des familles dans la scolarité des enfants est un élément clef dans le succès scolaire de l'enfant. Un lien direct a été mis en évidence entre d'un côté, implication des parents et de l'autre, performances scolaires, renforcement de l'estime de soi, et amélioration substantielle en matière de comportement (Mapp, 1997; Epstein, 1990; Seely, 1984). D'autres études ont mis en évidence que l'intense implication des parents dans l'éducation des enfants semble directement se traduire par une série d'effets positifs sur les élèves de l'école primaire (Comer, 1984), moins d'échec scolaire (National Center of Education Statistics, 1992), et de meilleures performances scolaires (Muller, 1993; Reynolds, 1992; Stevenson & Baker, 1987).

Mais comme le souligne Zellman et Waterman (1998), nous avons également besoin de savoir dans quel domaine précis l'implication des parents améliore les performances scolaires, l'estime de soi de l'enfant, la valorisation de l'école: ou la connaissance profonde du curriculum. Les mécanismes exacts de l'influence parentale sur les performances scolaires ne sont donc pas totalement identifiés. Par ailleurs, certains chercheurs soulignent que l'implication des parents devrait dépasser les tâches marginales traditionnellement confiées aux parents pour arriver au niveau de la prise de décisions à l'école. Les parents ne devraient plus se limiter à la préparation des gâteaux, au recueil de fonds pour des projets de l'école ou à la signature rituelle des carnets scolaires.

Les résultats de recherches menées dans le cadre de ce premier courant ont permis de dégager quelques pistes d'actions socio-pédagogiques qui peuvent être instituées pour améliorer la communication entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation.

Le deuxième courant développé essentiellement par des sociologues met en lumière le traitement discriminatoire que l'institution scolaire réserve à certains parents. L'étude classique de Bernstein (1975) avait mis en évidence la distance entre le code linguistique des enfants issus de milieux défavorisés et la culture scolaire. L'inégalité des parents devant l'école produit une implication limitée des parents dans la scolarité de leur enfant. Si les parents appartenant à des groupes minoritaires ou ceux qui ont de faibles revenus s'impliquent rarement à l'école (Lareau & Benson 1984), c'est qu'il ne se sentent pas les bienvenus. Ils perçoivent l'école comme une institution fermée. De plus, ils ne disposent pas souvent d'une connaissance suffisante du fonctionnement institutionnel de l'école ou d'une bonne maîtrise de la langue d'enseignement pour suivre étroitement la progression de leurs enfants. Ils s'en remettent totalement à l'école pour ce qui relève du scolaire qui représente pour eux un univers étranger.

Sloan Cannella (1997) critique à juste titre la construction du discours sur l'implication des parents. Elle estime que les parents sont "déjà impliqués" sous de multiples formes dans l'éducation de leurs enfants. En construisant un langage sur l'implication des parents, les professionnels de l'éducation se placent au-dessus des enfants et leurs parents comme ceux qui détiennent le seul savoir légitime qui doit être révélé. Il faut ainsi montrer aux parents comment être impliqué à l'école, leur révéler les expériences précoces les plus appropriées et les guider pour accompagner les devoirs à domicile. Sloan Cannella soutient que les sciences de l'éducation n'ont pas encore construit un discours qui souligne que les professionnels de l'éducation veulent "apprendre" avec les enfants et leurs familles. La dimension cachée du discours sur l'implication des parents est que les parents ne s'impliquent pas assez et ne savent pas comment faire partie de la vie de leurs enfants. Ce discours place la famille dans une position subordonnée et dépendante.

Dans une analyse de type sociologique, Lareau (1987) estime que les facteurs culturels relevant de la classe sociale façonnent les réponses des parents aux demandes d'implication. La possibilité de bâtir un partenariat famille-école serait donc liée au statut socio-économique des familles. Les familles de la classe moyenne ont plus de possibilités de bâtir des relations étroites avec l'école que les familles défavorisées. Cette possibilité de partenariat n'est pas liée à

l'intérêt que les familles portent aux performances scolaires mais provient des différences sociales et culturelles dans la vie de la famille et la manière dont l'école réagit à ces différences (Lareau & Benson, 1984). Les familles se différencient par le niveau de connaissance de la dynamique de la classe. Les familles défavorisées disposent des informations générales à propos de la scolarisation de leur enfant (par exemple le nom de l'enseignant) et un vague aperçu du programme de l'année scolaire. Les parents appartenant aux classes moyennes sont au courant des détails du curriculum. Ils connaissent également les styles d'enseignement, l'organisation de la classe et le type de management de l'enseignant. Ils connaissent généralement bien la routine d'une journée de classe ordinaire. Ils maîtrisent les détails des devoirs à domicile et le niveau scolaire de leur enfant ainsi que celui des autres élèves.

Les classes sociales selon cette étude de Lareau et Benson (1984) influencent également les activités extrascolaires. Les familles défavorisées occupent leurs enfants dans des activités informelles de jeux dans le quartier avec leur fratrie, les amis du quartier et les membres de la famille. Les enfants issus des classes moyennes sont impliqués dans des activités extrascolaires formelles (Institutionnellement organisées) de type sportif, culturel ou éducatif. Ces activités ont des conséquences importantes pour les relations école-famille puisque d'une part elles sont positivement perçues par les enseignants, et elles permettent également aux parents de discuter et d'échanger des informations à propos de l'école d'autre part. En d'autres mots, elles favorisent une socialisation dans une culture du surinvestissement éducatif. La position de classe constitue une forme de capital culturel dans le contexte scolaire. Même si les classes défavorisées et moyennes partagent le même désir de succès scolaire pour leurs enfants, leurs positions sociales les amènent à construire différemment le chemin qu'ils croient menant au succès. Les classes défavorisées se remettent à la compétence professionnelle de l'enseignant pour éduquer leur enfant. Les classes moyennes reflètent et prolongent dans leur comportement quotidien les demandes explicites et implicites de l'école.

Les résultats des recherches se réclamant de ce deuxième courant ont mis en évidence l'inégalité culturelle des familles devant l'école. Une inégalité structurelle profondément inscrite dans la société américaine.

Le troisième courant de recherche se focalise sur l'observation méthodique et longitudinale des relations école-famille. Les détails de ce qui se passent dans cette relation sont qualitativement documentés, notamment les actions entreprises pour accompagner la maîtrise de l'écrit. Un exemple des recherches qui illustre ce troisième courant est l'étude longitudinale appelée "Early Childhood Project" à Baltimore (Sonnenschein, Serpell, Baker, Hill, & Goddard-Truitt, 1993; Serpell, Sonneschein, & Baker, 1997; Akkari, Sonneschein & Baker, 1998). Ce projet visait à cerner les trajectoires scolaires et familiales qui permettent à des enfants appartenant à différents milieux socioculturels d'accéder progressivement à la maîtrise de l'écrit. La plupart des enfants américains accèdent à la maîtrise de l'écrit entre 5 et 9 ans par la combinaison de deux processus simultanés. D'une part, les enseignants mettent en oeuvre une panoplie d'outils pédagogiques permettant l'accession à la maîtrise de l'écrit durant les premières années de scolarisation. D'autre part, les parents prennent des initiatives complémentaires pour l'accompagnement des enfants sur le chemin de la maîtrise de l'écrit. Les relations entre ces deux partenaires et l'implication des parents dans la scolarisation constituent l'une des clefs de succès de ce processus. Grâce à des entretiens approfondis avec les enseignants, le Early Childhood Project avait identifié 58 items décrivant l'implication des parents dans la scolarité des enfants. Ces items peuvent être répartis en sept catégories: (a) Aide aux devoirs à domicile: "Les parents doivent surveiller la réalisation des devoirs à domicile. Leurs aide et contrôle doivent se dérouler sur une base quotidienne;" (b) Valorisation de la culture de l'écrit: "les parents sont appelés à valoriser tout ce qui relève de l'écrit scolaire et extra-scolaire;" (c) Attitude générale d'intérêt par rapport à la scolarisation: "Montrer de l'intérêt par rapport à la progression de leur enfant;" (d) Appui constant: "Constituer un appui continu et persévérant pour l'enfant, être derrière l'enfant;" (e) Information: "être au courant de tout ce qui se passe à l'école;" (f) Partenariat: "construire une relation suivie avec l'enseignant;" et (g) Agenda de la vie familiale: "considérer et montrer à l'enfant que l'école est un enjeu central dans la vie de la famille." Ces catégories contribuent à façonner le métier d'élève et à décrire le cahier des charges du métier de parent. Elles relèvent aussi bien de dispositions durables (continues) que d'actions ponctuelles. Les parents doivent en d'autres termes acquérir un "habitus" de

surscolarisation et l'implanter durablement dans le foyer familial. Cette étude a également mis en évidence l'ambivalence de la position des enseignants concernant l'implication des parents des classes défavorisées. Ainsi, en même temps qu'ils dénoncent le désintérêt de certaines familles par rapport à la progression scolaire, les enseignants affirment que ces mêmes familles ne disposent pas des connaissances requises pour soutenir scolairement et parfois même psychologiquement leurs enfants.

Walberg (1984) estime à ce propos que le "curriculum du domicile" [home curriculum] prédit les performances scolaires de l'enfant deux fois plus fortement que le statut socio-économique. Ce "curriculum familial" inclut à la fois de profondes et régulières discussions parent-enfant à propos d'événements quotidiens de la vie scolaire, encouragement et discussion du plaisir à lire, supervision et analyse commune des programmes de télévision, report de récompenses immédiates pour réaliser des objectifs à long terme, et expression d'affection et d'intérêt dans le développement académique et personnel de l'enfant. Toutefois, nous pouvons remarquer que ce curriculum familial est conditionné par la familiarité des parents avec l'univers scolaire. La scolarisation du foyer familial peut s'avérer ardue pour les parents disposant d'une scolarité limitée ou ceux qui ont vécu des parcours migratoires douloureux.

Serpell et al. (1997) développe la notion de culture intime [intimate culture] qui exprime la proximité de l'agenda de l'école de celui de certaines familles. Cette proximité se traduit par un ensemble d'actions familiales récurrentes d'accompagnement de l'enfant sur le chemin de la maîtrise de l'écrit. Cette concordance entre les agendas de l'école et de la famille n'est pas une simple transposition de la culture scolaire au domicile familial mais s'exerce parfois d'une manière beaucoup plus subtile. Les familles appartenant à la classe moyenne mettent par exemple l'accent sur le "plaisir" de lire alors que les familles à faible revenu choisissent un matériel de lecture de type scolaire. La proximité des agendas n'est donc pas mécanique et peut passer par les voies subtiles de la distinction sociale.

Une autre étude longitudinale de Hart et Risley (1995) démontre l'importance de l'implication précoce des parents dans l'accompagnement du développement psychologique. Ces chercheurs se sont en particulier intéressés aux productions verbales durant les interactions parent-enfant. Ils ont montré les puissants effets du

comportement verbal parental sur le développement intellectuel des enfants âgés de 9 et 10 ans. Les enfants qui avaient le plus faible développement intellectuel étaient ceux dont les parents étaient les moins impliqués quand ils étaient âgés de 10 à 36 mois. De plus, l'implication des parents était fortement liée au statut socio-économique. Les familles vivant de l'assistance publique étaient les moins actives alors que celles formées de professionnels démontraient une interaction verbale intensive avec les enfants.

D'autres études ont montré que l'implication des parents à l'école primaire est essentiellement féminine. Stevenson et Baker (1987) ont par exemple trouvé que le niveau éducatif de la mère est lié au degré d'implication de la famille dans la scolarisation dans le sens que plus le niveau est élevé plus les familles sont impliquées. Les parents de niveau d'éducation supérieur avec des enfants en bas âge sont les plus impliqués dans la scolarisation. Ceci traduit probablement une anticipation du métier d'élève et une stratégie alternative des familles de la classe moyenne préoccupées par le succès précoce de leurs enfants. Ces familles jugent souvent le rythme des acquisitions scolaires trop lent pour le niveau de développement cognitif de leurs enfants. Ils se consacrent à dénicher les activités périscolaires permettant de combler leurs exigences et de doter leur enfant d'une avance scolaire substantielle.

En dehors des points que nous avons évoqués, d'autres recherches ont mis en évidence le fait que les familles s'impliquent dans la scolarisation pour différentes raisons. Ainsi, Watkins (1997) a dégagé quatre logiques possibles qui expliquent l'implication des parents dans la scolarisation des enfants. La première surgit à la suite d'informations reçus de la part de l'enseignant qui suggère aux parents de travailler une matière ou de se concentrer sur une tâche scolaire particulière. La seconde logique concerne les parents qui s'impliquent simplement parce que leur enfant ont reçu de mauvaises notes. La troisième logique concerne les parents afro-américains à faible niveau scolaire qui s'impliquent pour faire approcher leur enfant des performances standards des élèves du même âge. La quatrième catégorie comprend les parents de la classe moyenne constatant leur efficacité en tant que tuteurs de leurs propres enfants.

La consultation des recherches américaines actuelles sur le thème de l'implication des parents dans la scolarisation montre que la manière dont les parents interagissent avec leur enfant est plus

importante que le degré quantitatif de leur implication (Zellman & Waterman, 1998). Il est également primordial de distinguer les activités parentales visant principalement à renforcer le programme scolaire et seulement indirectement dirigées vers les enfants (volontariat, commissions scolaires, recherche de fonds) et les activités directement liées aux tâches scolaires (Henderson, 1987). S'il est relativement aisé de susciter la participation des familles dans le premier type d'activité, il est clair que la distance sociale et culturelle que certaines familles peuvent avoir avec la culture de l'écrit limitent leur degré d'implication dans les tâches d'accompagnement scolaire quotidien.

La connaissance du rôle de l'implication parentale dans le processus de scolarisation s'est nettement amélioré ces dernières années. Problèmes de communication entre parents et enseignants; absence de neutralité sociale de l'école et inadéquation entre les agendas familial et scolaire rendent complexe l'analyse de ce thème central des sciences de l'éducation. Toutes ces recherches nous incitent à tenir compte de deux niveaux d'analyse. Un niveau macro-social qui permet de constater que l'école est loin d'être socialement neutre. Elle exclue subtilement certains et privilégie d'autres. Au niveau micro-social, ces recherches nous enseignent également que les familles ne sont pas des acteurs inconsistants face au poids des inégalités scolaires. Il existe en effet une petite marge de manoeuvre liée à l'histoire familiale et à la densité (qualité) des tissus communautaire et associatif dans lesquels elle est insérée.

Le développement de multiples études sur l'implication et la participation des parents à l'école a favorisé la mise en place de nombreux programmes d'action. Certains oeuvrent pour améliorer la communication parents-enseignants, d'autres comportent l'usage institutionnel des langues minoritaires ou des incitations à la fréquentation régulière des bibliothèques publiques. De plus récents programmes vont jusqu'à l'équipement du foyer familial d'ordinateurs personnels pour accroître les ressources culturelles de certaines familles. Tous ces programmes vont dans le sens d'une institutionnalisation croissante de la relation école-famille et d'une scolarisation accrue du foyer familial.

Typologies de l'implication parentale

Au niveau institutionnel, plusieurs modèles ont été proposés pour

l'analyse des relations famille-école. Swap (1993) avait identifié deux modèles des relations école famille: un *modèle protectif* et un *modèle participatif*. Le modèle protectif vise à protéger l'école de l'interférence des parents. Les parents délèguent à l'école la responsabilité de l'éducation et la tiennent responsable pour les résultats. Les éducateurs acceptent cette délégation de responsabilité. Dans ce modèle, l'implication des parents dans les décisions importantes concernant l'école peut être considérée comme une interférence dans le métier de l'enseignant. Comme alternative au modèle protectif, Swap (1993) propose un modèle participatif basé sur une communication à double sens [two-way communication]. Les parents et les enseignants détiennent simultanément des informations importantes à partager à propos de la progression scolaire de l'enfant. Les apprentissages doivent être simultanément accompagnés à l'école et au domicile. Enseignants et parents doivent organiser un système de support mutuel. Ils doivent également promouvoir les solutions communes au niveau de chaque enfant, de la classe, de l'école et du district scolaire.

Gordon (1977) proposait l'usage de trois modèles pour analyser les relations école-famille:

- (1) Le modèle de l'*impact familial* dans lequel l'école contacte la famille par des visites à domicile ou d'autres techniques de communication.
- (2) Le modèle de l'*impact scolaire* dans lequel les parents sont impliqués dans des activités volontaires à l'école ou comme membre d'une commission consultative visant à changer l'école afin de mieux répondre aux besoins du domicile.
- (3) Le modèle de l'*impact communautaire* dans lequel les ressources de la communauté locale (quartier) sont mises au service d'un partenariat communauté-domicile-école.

A travers les typologies identifiées dans différentes recherches, nous constatons que la profondeur et l'enjeu de l'implication familiale sont à prendre en compte. La plupart des chercheurs distinguent cinq ou six stades de l'implication parentale (Gordon, 1977; Cervone & O'Leary, 1982; Chavkin & Williams, 1988). Ces cinq types d'engagement peuvent être classés selon un continuum qui va de la passivité totale à l'activité intense.

Epstein (1990, 1995) et Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon (1997) avaient conceptualisé l'implication des parents en identifiant six différents types de coopération:

- (1) La fonction parentale [parenting]: les familles doivent fournir un environnement sain qui encourage l'apprentissage et qui oriente un comportement adéquat à l'école. L'institution scolaire devrait fournir aux parents les éléments nécessaires pour comprendre le développement de l'enfant.
- (2) La communication: l'école doit informer les parents à propos des programmes scolaires et de la progression académique de l'enfant. Ceci doit inclure non seulement les outils traditionnels comme les appels téléphoniques, les carnets de notes et les entretiens personnels, mais également des informations sur le choix de l'école et la transition entre écoles primaire et secondaire. Cette communication école-famille doit être réciproque [two-way communication], dans la mesure où les enseignants doivent prêter attention aux préoccupations et aux besoins des familles.
- (3) Volontariat: les parents peuvent amener une contribution consistante à l'environnement et aux fonctions de l'école.
- (4) Apprendre à domicile: avec l'assistance et le soutien des enseignants, les parents peuvent aider et superviser les enfants pour les devoirs à domicile et pour les autres activités scolaires.
- (5) Prise de décisions: l'école peut donner un rôle significatif aux parents dans le processus de prise de décision à l'école. La formation et l'information que l'école procure aux parents est un élément clef pour tous les parents.
- (6) Collaboration: l'école peut aider les familles à avoir de meilleurs accès à des services publics comme la santé, les activités culturelles et les activités périscolaires.

Dans le cadre de l'étude Early Childhood Project à Baltimore mentionnée précédemment, Akkari et al. (1998) distinguent trois sphères d'activités pouvant décrire les rapports parents-enseignants:

- (1) Suivi de la scolarité de l'enfant: information écrite ciblée sur un enfant et destinée aux parents;
- (2) Feed-back interactif: entretiens personnels ou communication téléphonique entre l'école et le domicile, et

- (3) Communication institutionnelle: information générale diffusée par l'école par l'intermédiaire d'un bulletin régulier ou durant la soirée de retour à l'école [back to school night].

Il nous semble donc que l'implication parentale peut être analysée en distinguant deux niveaux: le niveau pédagogique et le niveau institutionnel. Le premier correspond aux activités visant à favoriser la maîtrise de l'écrit et le second représente les activités rituelles (associations scolaires, commissions, réunions du début ou de fin d'année scolaire). A chacun de ces deux niveaux, il faut également distinguer entre les implications "naturelle" et "provoquée." L'implication naturelle est liée à l'appartenance socioculturelle et/ou au profil psychologique des parents. L'implication provoquée est en général à l'initiative de l'institution scolaire (enseignants, carnet de notes) ou est le résultat d'une mobilisation de type communautaire ou politique. Les études menées jusqu'à présent n'ont pas pu démontrer l'équivalence entre "l'implication naturelle" liée à la classe sociale et "l'implication provoquée" par des programmes de sensibilisation (Menard, 1993; Shuck, 1993).

Le rôle des enseignants

Les chercheurs qui se sont intéressés au rôle que joue l'enseignant dans la participation des parents au processus de scolarisation tombent pratiquement tous d'accord sur son importance dans la construction de rapports de collaboration école-famille. Le rôle de l'enseignant est d'autant plus important que l'on assiste à une évolution de la perspective institutionnelle. Dans le passé, l'accent consistait principalement à faire siéger les parents dans les commissions consultatives. Actuellement, le sens de l'implication des parents est passée du site scolaire au domicile familial. L'implication des parents signifie principalement les efforts des parents pour socialiser leurs enfants à la fois informellement mais également durant des activités d'apprentissage scolaire à domicile (Ascher, 1988).

Comme le souligne Davis (1991), l'implication traditionnelle de type protectif peut tourner l'attention du fait que certains parents et enseignants abordent inadéquatement la réussite scolaire et sociale de certains enfants. Davis propose une nouvelle adéquation entre socialisations scolaire et familiale. Trois thèmes sont centraux dans sa démarche:

- Permettre le succès de tous les enfants: tous les enfants peuvent apprendre et réussir à l'école. Aucun enfant ne doit être étiqueté comme potentiellement en échec à cause de ses origines sociales ou culturelles.
- Servir l'enfant globalement: la croissance et le développement social, émotionnel, académique et physique sont inextricablement imbriqués. Pour renforcer le développement académique et cognitif, toutes les facettes du développement doivent être abordées par l'école, les familles et les autres institutions qui affectent l'enfant.
- Partage des responsabilités: le développement social, émotionnel, académique et physique est une responsabilité partagée de l'école, la famille et les autres lieux de l'éducation. Tous ces partenaires doivent changer leurs pratiques en relation les uns avec les autres.

Il est également primordial de sensibiliser les enseignants au fait que tous les parents sont concernés et préoccupés par la scolarisation de leurs enfants. Mais, le mythe de démission parentale est persistant. Ainsi, Danesco (1997) a mis en évidence que contrairement aux affirmations des enseignants concernant les déficiences des parents dans la fonction parentale, les parents appartenant à des catégories défavorisées, sont concernés et engagés dans le développement et l'accompagnement de leurs enfants dans les apprentissages. Ceci suggère un malentendu profond entre les deux partenaires de l'éducation. Ce malentendu est particulièrement néfaste dans les premières années de scolarité parce qu'il peut aboutir à un cycle de non-implication/non-coopération entre la famille et l'école.

L'étude de Chavkin (1989) a également permis de démasquer le mythe de la démission des parents minoritaires. Tous les parents étaient concernés par l'éducation de leurs enfants. Cela ne veut pas dire que tous s'impliquent intensivement et activement. Le passage de la préoccupation à l'action n'est pas mécanique et dépend aussi des signaux envoyés par l'école.

Le développement de la participation des parents appartenant à des groupes minoritaires au processus de scolarisation nécessite la mise en oeuvre de nouvelles compétences professionnelles chez les enseignants. Un tel développement professionnel ne peut pas se constituer simplement par des bonnes intentions ou des vagues sensibilisation à la diversité culturelle. En effet, en dépit des intentions politiques et civiques, des différenciations basées sur

l'origine culturelle ou linguistique se jouent à l'insu des acteurs. Ces différenciations expliquent en partie l'absence quasi totale des parents appartenant à des groupes minoritaires des comités de parents-enseignants (Parents-Teachers Association – PTA). La présence de parents minoritaires se pose avec d'autant plus d'acuité que malgré leur importance démographique, leur implication à l'école reste très limitée. Ainsi, dans le canton de Fairfax (1 million d'habitants) près de Washington DC, 55% des élèves appartiennent à des groupes minoritaires alors que les comités de parents-enseignants sont presque exclusivement composés de parents euro-américains. Des actions ont été entreprises pour inciter les parents issus des minorités culturelles à participer aux activités des PTA. Les plus efficaces consistaient à conduire des réunions en espagnol pour les parents latinos et à faire rencontrer les parents de la même origine ethnoculturelle. Le recrutement d'enseignants provenant de groupes minoritaires peut également constituer le déclic déclencheur d'une meilleure participation de ces parents.

Il semble toutefois que les enseignants ne sont pas encore prêts à partager certaines responsabilités. Dans une vaste enquête auprès de 2000 enseignants canadiens, McKenna et Willms (1998) avaient mis en évidence les réticences des enseignants à réellement partager avec les parents les décisions importantes concernant la scolarisation. Si la plupart des enseignants acceptaient l'implication des parents dans la formation des volontaires pour des activités en classe ou pour fixer les règles régissant le comportement des élèves. La majorité d'entre eux étaient par contre hostiles à la participation des parents dans la fixation des objectifs de l'école, la planification du budget ou l'engagement du personnel enseignant. L'implication effective des parents n'est toujours pas acceptée dans les décisions majeures.

Si l'on partage l'idée d'impliquer plus étroitement les parents à l'école, il est indispensable de reformer le rôle de l'enseignant. Les institutions de formation des enseignants doivent discuter des meilleurs moyens pour traduire cette perspective dans le curriculum. Plusieurs options peuvent être envisagées comme l'organisation d'un cours spécifique sur l'implication des familles à l'école ou bien aborder ce thème transversalement dans tous les cours de formation. Un autre aspect concerne l'opportunité de centrer le cours sur un groupe particulier de familles (familles minoritaires, familles défavorisées etc.).

Conclusion

L'étude des phénomènes éducatifs doit nécessairement être située dans leurs contextes culturels. Le thème abordé dans cet article n'échappe pas à cette nécessité.

Il est intéressant de noter à ce propos que la traduction des différents termes américains utilisés pour approcher la participation des parents dans le processus de scolarisation propose de nombreuses questions aux chercheurs francophones intéressés à ce thème. Ces questions ne sont pas purement terminologiques et elles devraient nous inciter à être prudents dans l'utilisation des concepts d'origine américaine dans d'autres contextes culturels.

La traduction du terme "Parenting" par "parentage" (Pourtois & Desmet, 1989) est délicate dans la mesure où ce terme est d'usage courant aux USA, particulièrement par les familles de la classe moyenne alors qu'il reste peu connu dans le monde francophone.

La traduction du mot "home" est également insatisfaisante dans la mesure où le mot "foyer familial" fait ressortir le caractère spatial (lieu) alors que le terme anglais "home" inclut l'ensemble des ressources culturelles du domicile. Ce terme est ainsi utilisé pour désigner les enfants scolarisés à domicile (home-schooling)

Les termes "accountability" et "empowerment" posent les mêmes types d'interrogations. Le premier est d'usage courant aux USA. Il désigne la responsabilité qu'ont les professionnels de rendre explicitement compte de leurs activités. Le second permet de décrire l'appropriation d'un pouvoir de décision par des groupes traditionnellement marginalisés.

Un dernier cas illustrant la difficulté d'analyser d'autres contextes à la lumière des concepts forgés pour aborder la réalité américaine est celui du terme PTA (Parents-teachers Association) institution bien établie aux USA alors qu'en Europe francophone, il existe habituellement des associations parallèles de parents et d'enseignants.

Cette question terminologique est centrale dans la mesure où elle nous montre que les représentations sociales des termes utilisés pour décrire un fait éducatif ne sont pas universelles et qu'elles devraient être situées dans le contexte culturel en question. Aux USA, les parents s'engagent dans les affaires purement scolaires alors que dans d'autres contextes les parents discutent rarement des choix pédagogiques des professionnels de l'éducation. En Europe

francophone, comme le souligne à juste titre Pourtois et Desmet (1991), il y a une réticence à pénétrer dans le foyer familial pour soutenir les parents dans leur fonction d'éducateur.

Le débat sur l'implication des parents à l'école pose de multiples questions théoriques aux chercheurs en sciences de l'éducation. D'abord, la question de la causalité entre implication parentale et performances scolaires n'est pas tranchée. Si cette causalité semble faire l'objet d'un large consensus aux USA dans le sens qu'une intense implication parentale influence directement les résultats scolaires, certaines voix s'élèvent pour constater que la logique derrière l'implication des parents est inverse de celle qui est habituellement développée. Ce n'est pas parce que les parents ne s'impliquent pas que les résultats scolaires s'en ressentent. Le discours sur l'implication des parents est "construit à posteriori" (Lahire, 1994). C'est précisément quand les résultats scolaires sont médiocres que des relations difficiles se mettent en place durablement entre parents et enseignants. L'existence d'une causalité mécanique entre attitude parentale et les performances scolaires n'est pas empiriquement vérifiable. Dans cette perspective, changer la nature de la communication entre parents et école ne garantit pas une amélioration des performances scolaires.

En deuxième lieu, l'implication des parents met en lumière un mouvement de balancier entre socialisations familiale et scolaire. Si l'école a empiété sur la socialisation familiale depuis l'instauration de la scolarisation obligatoire, la famille semble maintenant empiéter sur la socialisation scolaire. En d'autres termes, nous assistons à une scolarisation intensive de l'univers familial. Pour certaines catégories sociales, l'accompagnement scolaire à domicile gagne inexorablement du terrain avec la connivence de l'école. Aide pour les devoirs, rattrapage, activités périscolaires, éveil et organisation du curriculum du domicile ont le vent en poupe. En conséquence, une part croissante des différenciations d'acquisitions échappe de plus en plus au milieu scolaire.

Troisièmement, une difficulté majeure vient de ce que, en l'état actuel de la thématique de l'implication familiale dans la scolarisation, tout n'est pas susceptible de mesure. Les chercheurs sont souvent contraints de se référer à une évaluation des partenaires eux-mêmes, c'est à dire parents ou enseignants. Cette évaluation ne peut être qu'approximative dans le cas où l'on cherche à la quantifier (nombre d'entretiens avec les enseignants, fréquence des visites des

parents à l'école etc.). Dans le cas d'une approche plus qualitative, les prises de position sont souvent conditionnées par la responsabilité supposée de l'un ou l'autre des acteurs dans l'échec scolaire.

Quatrièmement, il est indispensable de discuter les contenus du curriculum que l'on fixe pour l'école obligatoire dans la mesure où ils sont culturellement proches des ressources disponibles dans les classes moyennes et favorisées. Si l'apprentissage de l'écrit fait encore l'objet d'un consensus parmi les chercheurs en sciences de l'éducation, la question des caractéristiques de l'écrit à favoriser par l'école reste encore ouverte. L'écrit decontextualisé encore dominant à l'école obligatoire privilégie certains au détriment d'autres.

Enfin, il est primordial de souligner que la plupart des recherches traitant de la participation des parents au processus de scolarisation traitent des degrés primaire et préscolaire. Sans sous-estimer l'importance de l'éducation durant la petite enfance [Early childhood education], il nous semble nécessaire de traiter l'implication des parents dans les autres degrés de l'enseignement. En effet, toutes les différenciations en matière d'acquisition ne se jouent pas durant la scolarité primaire (Mingat & Richard, 1990). De plus, l'allongement général de la durée des études requiert un éclairage nouveau sur les liens entre socialisations familiale et scolaire durant l'école secondaire.

Le thème traité dans cet article permet de dépasser la confrontation classique entre déterminisme sociologique (tout se joue en fonction de la position sociale) et optimisme psychopédagogique sans limites (tout se joue au niveau de la classe et par l'intermédiaire d'une meilleure communication école-famille). Ce thème fournit également une excellente opportunité pour discuter des changements structurels indispensables pour lutter contre les inégalités sociales à l'école (Jencks et al., 1972).

Il y a plus d'un siècle, Gréard (1889, p. 223) affirmait que "l'éducation publique ne peut réussir qu'à condition que la famille la prépare, la soutienne et la complète." Les pédagogues contemporains sont toujours à la recherche de cette articulation qui semblent de plus en plus problématique dans un système éducatif à plusieurs vitesses (Careil, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

Ascher, C. (1988). Improving the school-home connection for poor and

- minority urban students. *Urban Review*, 20, 109-123.
- Akkari, A., Serpell, R., Sonnenschein, S., & Baker, L. (1998). Families and teachers: Toward a fusion of horizons. Manuscript submitted for publication.
- Bernstein, B. (1975). *Language et classes sociales, Codes sociolinguistique et contrôle social*. Paris: Ed. Minuit.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of pre-school programs (Vol. 11)*. Washington DC: Department of Health, Education and Welfare.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cailleau, R. (1992). Politique et éducation selon Helvetius. In Avanzini, G. (Ed.), *Sciences de l'éducation: Regards multiples* (pp. 49-58). Bern: Peter Lang.
- Careil, I. (1998). *De l'école publique à l'école libérale. Sociologie d'un changement*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Cervone, B.T., & O'Leary, K. (1982). A conceptual framework for parent involvement. *Educational Leadership*, 40, 48-49.
- Chavkin, N.F. & Williams, D.L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66, 87-89.
- Chavkin, N.F. (1989). Debunking the myth about minority parents. *Educational Horizons, Summer*, 119-123.
- Comer, J. (1984). Home-school relationships as they affect the academic success of children. *Urban Society*, 16, 323-337.
- Comer, J. & Haynes, M. (1991). Parent involvement at schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-278.
- Coleman, J.S., et al. (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington, DC: United States Government Printing Office.
- DanESCO, E. (1997). *Building bridges: African-American mothers' and teachers' ethnotheories on child development, child problems, and home school relations for children with and without disabilities*. Doctoral dissertation, University of Maryland, Baltimore County.
- Davis, D. (1991, January). Schools reaching out. Family, school, and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 376-382.
- Epstein, J.L. (1990). Single parents and the schools: Effects of marital status on the parent and teacher interactions. In M. Hallinan (Ed.), *Change in societal institutions* (pp. 91-121). New York: Plenum.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., & Simon, B.S. (1997). *School/family/community partnership: Your handbook for*

- action. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Gordon, I.J. (1977). Parent education and parent involvement. Retrospect and prospect. *Childhood Education*, 54, 71-77.
- Gréard, O. (1889). *Education et instruction*, 2nd ed. Paris: Hachette
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*. Colombia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Jencks, C., et al. (1972). *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic.
- Kamii, C.K. & Radin, W.L. (1967). Classes in the socialization practices of Negro-mothers. *Journal of marriage and family*, 29(2), 302-320.
- Khon, L. & Zellman, G. (1994). *Education in context: Recent trends in child welfare*. Santa Monica, CA: Rand.
- Lahire, B. (1994). Les raisons de l'improbable. les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire. In G. Vincent (Ed.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (pp. 73-106). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Lareau, A. & Benson, C. (1984, February). The economics of Home/school relationships: A cautionary note. *Phi Delta Kappan*, 401-404.
- Lareau, A. (1987, April). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital, *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lightfoot, S.L. (1978). *World's apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic books.
- Litwak, E. & Meyer, H. (1966). A balanced theory of coordination between bureaucratic organizations and community primary groups. *Administrative Science Quarterly*, 11, 31-58.
- Mapp, K. (1997). Making the connection between families and schools. *The Harvard Educational Letter*, 18(5), 1-3.
- McKenna, M. & Willms, D., (1998). The challenge facing parent council in Canada. *Childhood Education*, 74(6), 378-382
- Menard, J. (1993). *Development and implementation of an integrated parent involvement program for regular and special education classes in preschool and kindergarten for home and schools (practicum report)*. Fort Lauderdale, FL: Nova University.
- Mingat, A. & Richard, M. (1990). *Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*. Dijon: IREDU.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of families resources available to the child. In B. Schneider & J. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). San Francisco: Westview Press.
- National Center of Education Statistics. (1992). *A profile of American eight-*

- grade mathematics and science instruction*. (Technical Report No. NCES 92-486). Washington, DC: United States Government Printing Office.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1991). *L'éducation parentale*. Mons: Université de Mons-Hainaut.
- Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Scheafer, E. (1985). Parent and child correlates of Parental Modernity. In B. Siegel (Ed.), *Parental beliefs systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seely, D. (1984). Home-school partnership. *Phi Delta Kappan*, 65, 383-93.
- Serpell, R. (1997). Literacy connections between school and home: How should we evaluate them? *Journal of Literacy Research*, 29(4), 587-616.
- Serpell R., Sonnenschein, S., & Baker, L. (1997). *Patterns of emerging competence and sociocultural context in the early appropriation of literacy*. Poster symposium presented at the meeting of the Society for Research in Child Development in Washington DC, April 3-7, 1997.
- Shuck, A. (1993). Parents encourage pupils (PEP): An inner-city parent involvement reading project. *The Reading Teacher*, 36(6), 524-528.
- Sloan Cannella, G. (1997). *Deconstructing early childhood education. Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Sonnenschein, S., Serpell, R., Baker, L., Hill, S., & Goddard-Truitt, V. (1993). *The early childhood project: A comparison between caregivers' and teachers' beliefs about how children learn and develop*. Paper presented at the 2nd National Head Start Research Conference, Translating Research into practice: Implications for serving families with young children. Washington, DC, Nov. 1993.
- Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.
- Swap, S. (1993). *Developing home-school partnership. From concepts to practice*. New York: Teachers College Press.
- Walberg, H. (1984). Family as partner in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.
- Watkins, T.J. (1997). Teacher communications, child achievement, and parent traits in parent involvement models. *The Journal of Educational Research*, 91(1), 3-14.
- Zellman, G.L. & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 6, 370-380.

