

*Collaboration école-famille-communauté:  
Étude sur la perception des connaissances  
et le sentiment de compétence des  
étudiants inscrits en formation initiale  
en enseignement*

ROLLANDE DESLANDES,  
NADIA ROUSSEAU, et  
NICOLE ROYER

*Université du Québec à Trois-Rivières*

**RÉSUMÉ:** Cet article discute du sentiment de compétence et de la perception du niveau de connaissance à l'égard de la collaboration école-famille-communauté des étudiants suivant un programme de formation initiale en enseignement. L'étude a été réalisée auprès de 229 étudiants (Bépep=105; adaptation scolaire=47; secondaire=77) inscrits en quatrième année du baccalauréat en enseignement offert à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les résultats montrent que la majorité des étudiants rapportent un manque d'information et manifestent un faible sentiment de compétence relativement à l'animation de rencontres parents-enseignants et d'ateliers s'adressant aux parents. Ils manquent aussi d'information sur les stratégies efficaces contribuant à favoriser la participation des parents et des membres de la communauté, sur l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale et sur le rôle de la communauté dans la promotion et le soutien à la mission de l'école. Ce constat est davantage accentué chez les futurs enseignants au secondaire. Des thèmes sont suggérés comme volets à intégrer dans le cadre d'une formation structurée sur la collaboration école-famille-communauté.

**ABSTRACT:** This article discusses pre-service teachers' perceptions of their knowledge level and their self-efficacy regarding family-school-community collaboration. The study included a sample of 222 students (preschool and elementary: 105; special education: 47; high school: 77) enlisted in the fourth year of the Bachelor degree in

Education at l'Université du Québec à Trois-Rivières. Data indicates that a significant number of students reported a lack of knowledge and low self-efficacy regarding parent-teacher conferences, workshops for parents, effective strategies for increased parental involvement, impact of family demographic characteristics on parental involvement, and understanding the community's role in promoting and sustaining the school mission. The lack of preparation was more salient with high school pre-service teachers than the other participants. Topics to be included in a structured teacher training program on family-school-community collaboration are suggested.

### *Introduction*

Au cours des dernières années, on a assisté à un intérêt croissant pour la collaboration école-famille-communauté tant dans le cadre de politiques gouvernementales que dans les recherches visant à identifier les facteurs d'amélioration de l'efficacité des écoles. Au Québec, par exemple, parmi les voies d'action privilégiées par le ministère de l'Éducation dans son plan d'action en matière d'adaptation scolaire figure la création d'une véritable communauté éducative avec l'élève, ses parents et la communauté (MEQ, 1999). De même, le ministère de l'Éducation, dans le *Plan de réussite* exigé de la part de toutes les écoles du Québec, recommande d'y intégrer des moyens liés à l'ouverture de l'école sur son milieu et sur l'engagement des parents dans la réussite de leur enfant (MEQ, 2000). À l'instar des Américains dans leur réforme *Goals 2000, Educate America Act* (Baker 2000), le Québec a donc établi la collaboration école-famille-communauté comme l'une de ses priorités nationales.

Lorsque l'amélioration de l'efficacité de l'école est l'objectif visé, la collaboration entre l'école, les familles et la communauté apparaît comme un élément de succès (Brittingham, 1999; Chrispeels, 1996; Slavin & Madden, 1999). Une évaluation récente de modèles de réforme globale implantés dans des écoles américaines met en évidence le rôle essentiel de la collaboration entre l'école, les familles et la communauté (Borman et al., 2000). En effet, les écoles ayant rapporté des résultats scolaires plus élevés, de meilleures stratégies pédagogiques et un climat organisationnel plus positif avaient réussi à accroître le soutien des parents et celui de la communauté à leur mission éducative.

La recherche des dernières années a documenté l'absence ou le peu de formation initiale des futurs enseignants américains en regard de la collaboration école-famille-communauté. Bien qu'il y ait convergence quant à l'importance de la participation des familles et de la communauté, la majorité des enseignants en place déplorent le peu de formation reçue sur le savoir-faire ou le *comment* de cette collaboration. Ceux-ci disent ne pas posséder les connaissances, les attitudes et les habiletés nécessaires pour travailler de façon efficace avec les parents, les familles et la communauté (Chavkin & Williams, 1988; de Acosta, 1996; Epstein, Sanders, & Clark, 1999; Moles, 1999; Morris, 2000; Rice, 1998).

Cet article s'intéresse particulièrement à la formation initiale des futurs enseignants québécois à l'égard de la collaboration école-famille-communauté. Nous exposons d'abord les éléments du contexte de l'étude suivis d'une recension des écrits et du cadre conceptuel adopté. Puis, nous décrivons la méthodologie et procédons à la présentation des résultats. Finalement, la discussion et l'interprétation des résultats permettent de faire ressortir les forces et les lacunes quant à la présente formation offerte aux futurs enseignants. Des suggestions sont formulées eu égard au contenu d'un programme éventuel de formation sur la collaboration école-famille-communauté offert aux futurs enseignants québécois.

### *Contexte*

L'Université du Québec à Trois-Rivières offre un programme de formation initiale en enseignement pré-scolaire primaire, en enseignement au secondaire et en adaptation scolaire. Près de 250 étudiants y obtiennent un baccalauréat en enseignement à chaque année. Qu'en est-il de leur formation dans le domaine des relations entre l'école, la famille et la communauté? Il semble que cette préparation se fasse surtout de façon ponctuelle dans certains cours (p. ex., développement socio-affectif de l'enfant, séminaire de stage) et que le tout soit davantage laissé à la discrétion de chaque professeur-responsable de cours. Plus particulièrement en enseignement au secondaire, on peut penser que cette problématique est encore moins abordée compte tenu que les premières années du baccalauréat sont davantage axées sur les différentes disciplines. Par exemple, les étudiants en enseignement en mathématiques et en physique suivent leur formation pendant les trois premières années aux départements de mathématiques et de physique. Ce n'est qu'en

quatrième année qu'ils suivent la majorité de leurs cours en pédagogie au département des sciences de l'éducation.

### *La recension des écrits et le cadre conceptuel*

La revue de la documentation traite principalement des bénéfices et des obstacles associés à la collaboration école-famille-communauté.

### *La collaboration école-famille*

Certaines études consultées suggèrent que la participation parentale au suivi scolaire représente un moyen d'établir une relation collaborative entre l'école et les familles (Deslandes, 1999). Il ressort également que la participation parentale correspond à un concept multidimensionnel (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, & Darling, 1992). Des cinq dimensions identifiées par Deslandes (1996), soit la communication avec les enseignants, les interactions parent-adolescent axées sur le quotidien scolaire, la communication parent-école, la communication parent-adolescent et le soutien affectif, celui-ci s'est avéré la dimension la plus significativement reliée à la réussite et au développement des jeunes. Le soutien affectif est manifesté par des encouragements, des compliments, de l'aide aux devoirs, des discussions sur les cours à choisir et de la présence à l'école à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés (Deslandes, Royer, Turcotte, & Bertrand, 1997; Deslandes, Potvin, & Leclerc, 1999; Deslandes & Potvin, 1998). Suite à une analyse des écrits scientifiques, Finn (1998) conclut également à l'efficacité de ces activités parentales. Lorsque les enfants du primaire sont concernés, l'auteure propose l'ajout de la participation des parents à des activités de lecture.

La littérature met en évidence les liens entre une participation parentale efficace et de meilleurs résultats scolaires des enfants et des adolescents, une plus grande présence à l'école, de meilleurs comportements, des perceptions plus positives de la classe et du climat scolaire, des habiletés auto-régulatrices, une meilleure orientation vers le travail, et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes & Potvin, 1998; Deslandes et al., 1999; Deslandes et al., 1997; Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Steinberg, Elmen, & Mounts, 1989; Zellmann & Waterman, 1998). Suite à une revue de 66 études, Henderson et Berla (1996) ont conclu que quels que soient la scolarité et le niveau socioéconomique

des parents, les familles peuvent contribuer de façon significative à la réussite et au développement de leur enfant et de leur adolescent.

De façon générale, il ressort donc que lorsque les parents et les enseignants collaborent d'une façon efficace, les élèves réussissent et se comportent mieux (Epstein & Lee, 1995; Henderson & Berla, 1996; Izzo, Weissberg, Kasprow, & Fendrich, 1999).

### *La collaboration école-communauté*

La communauté englobe tout individu ou tout quartier qui influence l'apprentissage et le développement des élèves (Deslandes, 2001b). Elle comprend le voisinage, les organismes communautaires, les entreprises, les groupes culturels, services de santé, centres le loisirs, CLSC, municipalités et universités (Epstein, 1996; Nettles, 1991; Nettles & Robinson, 1998; Wentzel, 1999; Sanders, Epstein, & Connors-Tadros, 1999). La communauté n'est pas classée seulement en fonction de sa situation sociale ou économique faible ou élevée, mais selon les forces et les talents pouvant être utilisés pour apporter un soutien aux élèves, aux parents et à l'école. La communauté n'englobe pas seulement les familles composées d'enfants d'âge scolaire, mais toutes celles qui portent un intérêt à la qualité de l'éducation et qui se sentent concernées par cette qualité (Epstein, Coates, Salinas, Sanders, & Simon, 1997). Cette collaboration peut prendre différentes formes. Parmi les programmes les plus fréquemment mentionnés figurent le soutien offert aux élèves par des bourses ou autres encouragements, le tutorat, le mentorat, et d'autres activités reliées aux plans de carrière de l'élève (Nettles, 1991; Sanders, 2001; Sanders et al., 1999).

Selon Crowson et Boyd (1993), la communauté accroît le capital social accessible aux jeunes. Coleman (1987) concepteur de la théorie du capital social, ajoute que cela est encore plus vrai pour les jeunes pour qui le capital social, sous forme d'interactions, est moindre à la maison. En plus d'accroître les ressources et l'expertise, la collaboration école-communauté contribue à augmenter les occasions d'apprendre des élèves (Cathey, 2000). A cet effet, la recherche de Mahoney et Cairns (1997) montre que les jeunes qui s'engagent dans des activités parascolaires reliées à des sujets académiques et offertes par des membres de la communauté ont de meilleurs résultats scolaires et abandonnent moins l'école de façon prématurée. Les résultats de l'étude longitudinale menée par Jordan et Murray Nettles (1999) réalisée auprès de 10,000 adolescents vont sensiblement dans le même sens. Ainsi, les jeunes qui s'engagent

dans des activités parascolaires structurées après l'école et pendant la saison estivale et qui passent du temps avec des adultes participent davantage dans les activités à l'école, dans leur travail scolaire en classe et affichent un meilleur rendement et un regard plus positif face à l'avenir.

Somme toute, les familles et les communautés peuvent apporter un soutien qui va favoriser l'investissement personnel, l'adaptation, le développement et le rendement des jeunes à l'école.

### *Obstacles reliés à la collaboration école-famille-communauté*

Plusieurs auteurs rapportent des obstacles à la collaboration école-famille-communauté (Epstein, 1986; Sanders et al., 1999). Moles (1999) en a identifié cinq catégories qui concernent à la fois les parents, les enseignants et les membres de la communauté: a) manque de temps et de ressources; b) différences culturelles, langagières et éducatives; c) manque de soutien externe à la collaboration de la part des employeurs, des administrateurs et des politiciens; d) une organisation scolaire qui ne favorise pas la collaboration école-famille-communauté et des pratiques scolaires de type traditionnel et efficaces seulement auprès d'un certain nombre de familles, et e) un manque d'information et de formation reliées à la collaboration école-famille-communauté. Les deux dernières catégories d'obstacles retiennent notre attention d'une façon particulière.

Les activités mises en œuvre par l'école et les éducateurs constituent la variable la plus importante pour prédire le niveau de collaboration école-famille-communauté (Epstein & Connors, 1994; Epstein et al., 1997). Un grand nombre d'écrits scientifiques ont souligné l'importance de développer un programme global d'activités de collaboration adapté aux besoins identifiés par chaque école et visant à rejoindre le plus de familles possibles, les plus diversifiées soient-elles (Catsambis & Garland, 1997; Dauber & Epstein, 1993; Deslandes, 2001b; Epstein & Connors, 1994; Epstein et al., 1997). Selon la typologie d'Epstein (1995), un tel programme devrait inclure six catégories d'activités: a) les devoirs de base des parents envers leurs enfants (type 1), comme exercer une supervision, guider et assurer le matériel requis; b) les devoirs de base de l'école envers l'enfant et sa famille (type 2) qui ont trait aux renseignements donnés par l'école aux parents et vice-versa; c) la participation des parents à l'école (type 3) qui se manifeste par du bénévolat ou par une présence lors d'événements spéciaux; d) la participation des

parents dans les apprentissages à la maison (type 4) qui comprend l'aide apportée dans le travail scolaire, les discussions reliées au vécu scolaire, les encouragements et les compliments, etc.; e) la participation des parents dans les prises de décisions des instances éducatives (école, commission scolaire, etc.) (type 5) qui a trait entre autres, à l'implication dans le conseil d'établissement; et f) la collaboration avec la communauté qui inclut les échanges avec les autres parents de la même communauté (type 6). Le type 2, soit la communication, est essentiel pour améliorer les autres catégories d'activités de collaboration école-famille-communauté (Sanders et al., 1999). De plus, il semble logique que pour favoriser la collaboration avec les communautés, les enseignants doivent être en mesure de relier le contenu des apprentissages aux ressources disponibles (Starnes, 1999).

Les recherches sont de plus en plus nombreuses à montrer qu'un sentiment de compétence élevé de la part des enseignants est associé à un haut niveau de collaboration école-famille-communauté (Allexaht-Snyder, 1995, 2000; De Acosta, 1996 ; Garcia, 2000 ; Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987, 1992). Ancré dans la théorie sociocognitive de Bandura (1997), le sentiment de compétence d'un individu renvoie à ses croyances en regard de sa capacité à exercer un contrôle sur son propre fonctionnement et sur les événements qui affectent sa vie. Dans le contexte de la collaboration école-famille-communauté, le sentiment de compétence des enseignants correspond au jugement porté sur la perception de leurs propres habiletés et de leurs propres connaissances. Par exemple, un enseignant manifestant un faible sentiment de compétence rapportera des habiletés inadéquates et des connaissances insuffisantes pour travailler efficacement avec les parents et les membres de la communauté (Epstein & Dauber, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Notons aussi que le contexte de stage en formation initiale des enseignants joue un rôle important sur le développement du sentiment de compétence des futurs enseignants (Rousseau, Martineau, Presseau, & Langlois, 2001).

Dans la recherche de Garcia (2000) menée auprès de 110 enseignants, ceux ayant rapporté un sentiment de compétence élevé étaient plus nombreux à rencontrer les parents, à leur demander assistance en fonction de leurs talents et de leur disponibilité, à leur donner des suggestions sur les façons d'aider leur enfant dans ses activités d'apprentissages à la maison, à utiliser des stratégies pour

promouvoir la lecture à la maison, à organiser des ateliers pour les parents, à inciter les parents à exercer des rôles décisionnels, à recruter des entreprises et des organismes communautaires à titre de partenaires et, à inviter des individus de la communauté comme conférenciers.

Bref, il ressort donc que le sentiment de compétence des enseignants associé à leurs connaissances et leurs habiletés est susceptible de jouer un rôle dans l'intérêt qu'ils porteront et les efforts qu'ils investiront pour développer la collaboration école-famille-communauté.

### *Cadre conceptuel*

Les arguments en faveur d'une meilleure collaboration entre l'école, les familles et la communauté prennent appui en grande partie sur le modèle de Bronfenbrenner (1986) qui propose que le développement de l'enfant prend place dans plusieurs contextes (famille, communauté, école). Epstein s'inspire de ce modèle et d'une perspective sociale et organisationnelle (Litwak & Meyer, 1974; Seeley, 1981) pour illustrer son modèle de l'influence partagée. Celui-ci comprend trois sphères représentant la famille, l'école et la communauté, qui peuvent être poussées l'une vers l'autre ou encore éloignées l'une de l'autre par quatre forces: le temps (force A) et les caractéristiques, philosophies et pratiques de la famille (force B) et de l'école (force C) et de la communauté (force D). Ces forces contribuent à créer ou pas des occasions pour des activités partagées entre l'école, les familles et la communauté. Par exemple, on constate que les sphères s'entrecroisent à un plus haut degré au cours des années préscolaires et primaires de l'élève (force A). De même, quand les parents participent au suivi scolaire de leur enfant (force B), la zone d'interaction entre les deux sphères s'accroît. Le même scénario se produit lorsque les activités des enseignants favorisent la participation parentale au suivi scolaire (force C) ou encore intègre des membres de la communauté dans des activités-classe (force D). Une règle de base du modèle réside en l'assomption qu'un échange de savoirs et de savoir-faire entre parents, enseignants et membres de la communauté axé sur le respect mutuel et le partage de buts communs conduira à un meilleur développement et une meilleure réussite de l'élève (Epstein, 1996).

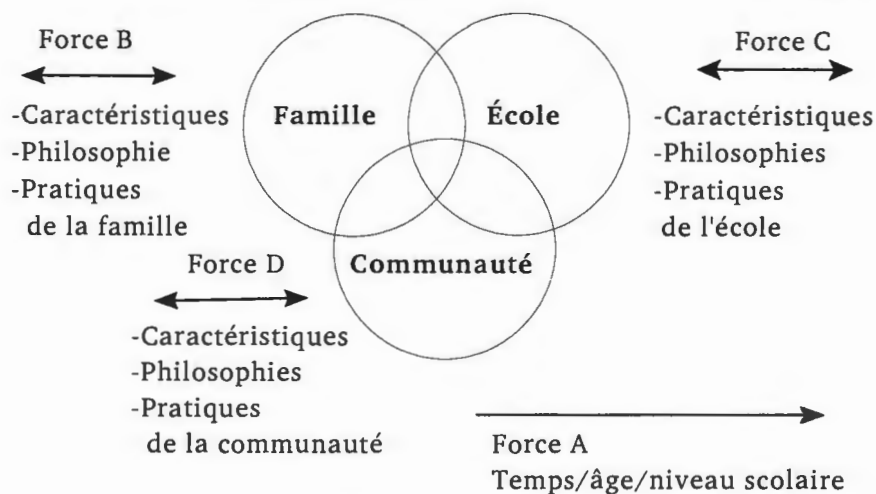


Figure 1. *Modèle de l'influence partagée* (Epstein, 1995; Epstein et al., 1997).

### *Objectifs de recherche*

L'objectif principal de cette recherche est de vérifier: a) dans quelle mesure les étudiants inscrits en quatrième année du baccalauréat en enseignement au préscolaire primaire, au secondaire et en adaptation scolaire se sentent informés sur la collaboration école-famille-communauté et, b) dans quelle mesure ils se sentent compétents ou à l'aise pour intervenir? Il s'agit donc de mieux connaître la perception des futurs enseignants quant à leur préparation à la collaboration entre l'école, les familles et la communauté.

### *Méthodologie*

#### *Participants*

Le questionnaire a été distribué à 229 étudiants inscrits en quatrième année au baccalauréat en enseignement, dont 105 au préscolaire primaire, 47 en adaptation scolaire et 77 au secondaire. Les participants y ont répondu pendant, soit un cours en gestion de classe pour ceux du secondaire, un cours en mesure et évaluation pour l'adaptation scolaire ou une rencontre d'information précédant un stage pratique intensif de 12 semaines pour ceux du préscolaire

primaire. L'ensemble des données ont été recueillies en septembre 2000.

### *Instruments de mesure*

D'abord conçu en anglais par Morris, le questionnaire a ensuite été traduit en français par une spécialiste en linguistique. Dans sa version originale, le questionnaire vise à identifier: a) le niveau de connaissances et le degré du sentiment de compétence des futurs enseignants à mener des rencontres parents-enseignants; b) les ressources requises pour développer des programmes de collaboration école-famille-communauté, et c) des stratégies pour favoriser la participation des parents dans les activités scolaires de leur enfant et développer des relations positives avec les parents (Morris, 2000; Morris, Taylor, Knight, & Wasson, 1996).

Une consultation auprès de trois chercheurs experts oeuvrant au département des sciences de l'Éducation de l'UQTR a conduit à des modifications quant à certaines terminologies ou structures de phrases. Ainsi, «bien informé sur les points» est devenu «bien informé des points». Un énoncé a été scindé en deux puisqu'on a jugé qu'il représentait deux idées différentes (énoncés 11 et 12). Deux questions ont été ajoutées en lien avec la participation parentale dont l'une sur la connaissance de l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale et l'autre sur les attitudes et les habiletés nécessaires pour travailler avec les parents et les membres de la communauté (énoncés 15 et 16). Deux autres questions ont été intégrées au questionnaire en regard de la collaboration avec la communauté (énoncés 13, 14). Dans sa version finale, le questionnaire comporte 16 questions. Les énoncés 1, 4, 6, 9, 11, 12, et 13 mesurent jusqu'à quel point les participants se sentent informés. Les énoncés 2, 3, 5, 7, 8, et 10 vérifient leur sentiment de compétence tandis que le dernier énoncé, soit 16, évalue leur perception des attitudes et des habiletés développées (voir en annexe pour une copie de la version expérimentale). Les réponses sont basées sur une échelle de type Likert de 4 points (1=pas du tout ; 4=beaucoup). Pour des raisons d'inégalité dans la distribution des réponses sur l'échelle, les choix de réponses *pas du tout* ou *peu* ont été recodés comme 1, tandis que *moyennement* a été codé 2 et *beaucoup* 3. L'alpha de Cronbach des 16 items s'est avéré très bon à .90 avec des corrélations item-total corrigées allant de ,32 (Q.8) à ,60 (Q.12).

Afin d'approfondir davantage la problématique à l'étude, deux questions ouvertes ont été ajoutées dont une qui avait trait au sentiment de compétence des futurs enseignants pour travailler avec les parents d'élèves et les membres de la communauté et l'autre, par rapport aux appréhensions ou aux craintes que le travail éventuel avec les parents et les membres de la communauté soulève.

### *Analyses et traitement des données*

Les réponses au questionnaire ont été traitées statistiquement par le logiciel S.P.S.S., (PC, version 10). Pour chaque énoncé, nous rapportons les pourcentages (tableau 1) ainsi que les moyennes et les écarts-type obtenus selon le programme de formation global et selon les trois programmes respectifs. Des analyses de variance à une dimension (ANOVA) ont été effectuées afin de vérifier l'existence de différences significatives sur les mesures selon les 3 programmes de formation. Les analyses univariées qui ont révélé un effet significatif ont été suivies d'un test de comparaison des moyennes de Scheffe pour permettre d'identifier les paires de moyennes présentant une différence statistiquement significative (tableau 2).

Les réponses aux questions ouvertes ont été transcrites et analysées selon les étapes proposées par l'Écuyer (1990). Il y a donc eu: a) lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés en fonction du cadre théorique, b) catégorisation et classification, c) quantification, d) description scientifique, et e) interprétation des résultats.

### *Résultats*

La première partie des résultats porte sur les connaissances des participants et sur leur sentiment de compétence en regard de la collaboration entre l'école-famille-communauté. La deuxième partie présente les comparaisons entre les étudiants inscrits en enseignement au préscolaire primaire, en adaptation scolaire et au secondaire en lien avec leur niveau de connaissance et leur sentiment de compétence. La troisième rapporte succinctement les résultats aux questions ouvertes qui ont trait à la perception de leurs compétences pour travailler avec les parents et les membres de la communauté et à leurs plus grandes appréhensions ou leurs plus grandes craintes par rapport à ce travail éventuel. L'ensemble des résultats des deux premières parties sont présentés aux tableaux 1 et 2. Seuls les principaux résultats sont retenus. L'analyse est essentiellement de type descriptif: pourcentages, moyennes, écarts-types. Ces résultats

sont accompagnés de commentaires relatifs à la collaboration école-famille qui traduisent la perception des participants sur le sujet.

### *Résultats d'ensemble*

*Connaissances.* Par rapport au niveau des connaissances, un énoncé a obtenu un score particulièrement élevé. Ainsi, 76% des participants se perçoivent comme étant informés des avantages et des inconvénients de la participation parentale aux activités de leur enfant (Q9,  $M=2,00$ ,  $E-T=,78$ ). Le commentaire suivant traduit bien ces résultats: «Présentement, j'ai beaucoup de connaissances face aux rencontres de parents et aux contacts que nous devrions avoir avec les parents» (1-17-17A). A l'autre extrémité du continuum, au-delà de 60% des participants (tous programmes confondus) considèrent avoir peu ou pas du tout de connaissances sur les points qui favorisent l'efficacité des rencontres parents-enseignants et des ateliers offerts par l'école aux parents (Q4, 67%,  $M=1,27$ ,  $E-T=,68$ ), sur les stratégies gagnantes pour faire participer les parents aux activités scolaires de leur enfant (Q6, 62%,  $M=1,34$ ,  $E-T=,75$ ), sur l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale (Q15, 61%,  $M=1,31$ ,  $E-T=,81$ ), et sur le rôle de la communauté dans la promotion et le soutien de la mission de l'école (Q13, 63%,  $M=1,32$ ,  $E-T=,71$ ). Au regard de la participation parentale, un étudiant souligne: «Il me semble que c'est un aspect qui n'a pas vraiment été abordé dans les cours ni dans les différents médias, si ce n'est l'implication de plus en plus importante des parents au Conseil d'établissement» (3-159-17A). Un autre manifeste une «perception très vague. J'ai quelques notions apprises par mon expérience personnelle lors des stages. Je manque de notions théoriques et pratiques sur le sujet» (2-111-17). Quant aux autres scores, ils se situent autour de la moyenne.

*Sentiment de compétence.* Au chapitre du sentiment de compétence, 94% des participants (tous programmes confondus) ont estimé pouvoir faire une différence (moyennement et beaucoup) dans la vie des élèves de leur classe (Q8,  $M=2,37$ ,  $E-T=,62$ ). Par contre, on peut voir que 64% des participants se perçoivent peu ou pas du tout à l'aise d'accéder aux ressources nécessaires pour établir une planification annuelle de la collaboration école-famille-communauté pour leurs classes (Q3,  $M=1,24$ ,  $E-T=,78$ ). Quarante-neuf (49) pour cent d'entre eux se disent peu ou pas du tout à l'aise dans leur capacité de planifier et de mettre en œuvre des rencontres parents-enseignants productives (Q5,  $M=1,51$ ,  $E-T=,71$ ). À cet

égard, un étudiant précise: «Mes compétences par rapport au travail avec les parents des élèves sont assez minces. Je n'ai jamais eu de pistes lors de mon bac afin d'être en mesure de faire face à cette réalité» (2-129-17A).

Tableau 1. Scores obtenus par énoncé et par programme de formation en enseignement

Variables	Programmes confondus n = 229			Bépep n = 105			Adaptation scolaire n = 47			Secondaire n = 77		
	%			%			%			%		
	B*	M	P	B	M	P	B	M	P	B	M	P
Q 1	9	47	44	15	68	17	9	40	51	0	25	75
Q 2	8	52	40	8	57	35	4	49	47	11	46	43
Q 3	4	32	64	8	34	58	4	32	64	0	29	71
Q 4	3	30	67	5	45	50	4	30	66	1	8	91
Q 5	7	44	49	10	52	38	2	38	60	5	36	58
Q 6	6	32	62	11	46	43	2	28	70	1	17	82
Q 7	13	63	24	16	64	20	13	62	15	10	61	29
Q 8	44	50	6	40	54	6	51	40	9	44	49	7
Q 9	27	49	24	46	45	9	11	66	23	12	43	45
Q 10	18	44	38	24	50	26	13	49	38	13	33	55
Q 11	7	39	54	15	49	36	0	25	75	1	34	65
Q 12	6	38	56	9	52	39	0	30	70	4	25	71
Q 13	5	32	63	6	45	49	2	17	81	4	23	73
Q 14	9	49	42	19	52	29	2	55	43	0	42	58
Q 15	7	32	61	13	38	49	2	34	64	1	24	75
Q 16	3	35	62	5	46	49	2	28	72	4	23	73

\* B = Beaucoup; M = moyennement; P = Peu ou pas du tout

Une grande partie des participants, soit 40% et 38% respectivement se sentent peu ou pas du tout à l'aise pour mener des entretiens ou des entrevues efficaces avec les parents (Q2,  $M=1,66$ ,  $E-T=,66$ ) et pour encourager les parents à accroître leur participation dans les activités scolaires de leur enfant (Q10,  $M=1,77$ ,  $E-T=,77$ ). Le commentaire qui suit traduit bien ces résultats: «J'aurais beaucoup de difficulté à travailler avec eux, car je ne saurais pas quelles interventions faire et jusqu'où mon implication devrait aller» (3-208-17B). Un autre participant mentionne: «Je perçois mes compétences dans ce domaine comme étant littéralement déficientes. Je dois mentionner que dans le cadre du bacc en enseignement secondaire, aucun cours nous est présenté

afin de combler ces lacunes. Il serait donc important d'y remédier» (3-194-17). Toutefois, un commentaire ouvre la porte sur l'apport des apprentissages sur le terrain même si hors du contexte scolaire: «Je me sens quand même à l'aise à travailler avec les parents à cause de mon expérience prise en tant qu'entraîneur au hockey. Ce n'est pas à l'université que j'ai appris comment travailler avec les parents» (3-225-17A).

### *Comparaisons*

Le deuxième objectif consiste à comparer les scores obtenus selon le programme dans lequel les participants étaient inscrits. Pour alléger le texte, nous ne rapportons les données que dans la mesure où il y a des différences significatives. Les analyses de variance multivariée de 13 énoncés sur 16 (excepté Q2, Q7 et Q8) ont révélé des effets principaux. Les analyses univariées subséquentes montrent que les étudiants inscrits au préscolaire primaire (Bépep) se sentent mieux informés des différentes façons de rendre un entretien ou une entrevue efficace avec les parents (Q1,  $M = \text{Bépep} : 1,96, E-T = ,62$ ; adaptation scolaire: 1,51,  $E-T = ,75$ ; secondaire: 1,06,  $E-T = ,64$ ) et des stratégies gagnantes pour faire participer les parents aux activités scolaires de leur enfant (Q6,  $M = \text{Bépep} : 1,68, E-T = ,69$ ; adaptation scolaire: 1,26,  $E-T = ,61$ ; secondaire: ,92,  $E-T = ,70$ ) que ceux du secondaire et de l'adaptation scolaire. Pour les énoncés Q5, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, et Q16, l'écart se retrouve entre d'une part, les futurs enseignants du préscolaire primaire et d'autre part, ceux de l'adaptation scolaire et du secondaire. Ainsi, les étudiants au Bépep se sentent mieux informés que ceux de l'adaptation scolaire par rapport aux types de participation des parents dans les activités mises en œuvre en milieu scolaire (Q11,  $M = \text{Bépep} : 1,78, E-T = ,71$ ; adaptation scolaire: 1,09,  $E-T = ,65$ ; secondaire: 1,25,  $E-T = ,67$ ), pour la maison (Q12,  $M = \text{Bépep} : 1,70, E-T = ,63$ ; adaptation scolaire: 1,19,  $E-T = ,61$ ; secondaire: 1,19,  $E-T = ,71$ ), au rôle de la communauté dans la promotion et le soutien de la mission de l'école (Q13,  $M = \text{Bépep} : 1,58, E-T = ,62$ ; adaptation scolaire: 1,02,  $E-T = ,68$ ; secondaire: 1,14,  $E-T = ,74$ ), aux façons d'intégrer des membres de la communauté dans leur vie de classe (Q14,  $M = \text{Bépep} : 1,89, E-T = ,71$ ; adaptation scolaire: 1,51,  $E-T = ,69$ ; secondaire: 1,31,  $E-T = ,65$ ), et de l'influence des caractéristiques démographiques sur la participation parentale (Q15,  $M = \text{Bépep} : 1,58, E-T = ,81$ ; adaptation scolaire: 1,15,  $E-T = ,81$ ; secondaire: 1,05,  $E-T = ,71$ ). Ceux du Bépep se sentent également plus compétents ou du moins plus à l'aise que

ceux de l'adaptation scolaire et du secondaire pour planifier et mettre en œuvre des rencontres parents-enseignants productives (Q5,  $M = \text{Bépep}: 1,69, E-T = ,68$ ; adaptation scolaire: 1,36,  $E-T = ,64$ ; secondaire: 1,38,  $E-T = ,74$ ). De même, ils disent avoir pu développer davantage les attitudes et les habiletés nécessaires pour travailler avec les parents et les membres de la communauté (Q16,  $M = \text{Bépep}: 1,51, E-T = ,67$ ; adaptation scolaire: 1,22,  $E-T = ,55$ ; secondaire: 1,13,  $E-T = ,75$ ).

Tableau 2. Résultats des analyses de variance et des tests de Scheffe par programme de formation en enseignement ( $N=229$ )

Variables	Programmes confondus $n = 229$		Bépep $n = 105$		Adaptation scolaire $n = 47$		Secondaire $n = 77$	
	$M$	ÉT	$M$	ÉT	$M$	ÉT	$M$	ÉT
Score	1.57	.46	1.79 <sup>ab</sup>	.42	1.45 <sup>ba</sup>	.38	1.32 <sup>ba</sup>	.41
Q 1	1.57	.76	1.96 <sup>abc</sup>	.62	1.51 <sup>bac</sup>	.75	1.06 <sup>cab</sup>	.64
Q 2	1.66	.66	1.72	.60	1.57	.58	1.62	.78
Q 3	1.24	.78	1.43 <sup>ab</sup>	.73	1.26	.77	.97 <sup>ba</sup>	.78
Q 4	1.27	.68	1.51 <sup>ac</sup>	.65	1.34 <sup>bc</sup>	.64	.88 <sup>cb</sup>	.58
Q 5	1.51	.71	1.69 <sup>abc</sup>	.68	1.36 <sup>ba</sup>	.64	1.36 <sup>ca</sup>	.74
Q 6	1.34	.75	1.68 <sup>abc</sup>	.69	1.26 <sup>bac</sup>	.61	.92 <sup>cab</sup>	.70
Q 7	1.87	.66	1.95	.63	1.81	.74	1.79	.66
Q 8	2.37	.62	2.34	.59	2.40	.71	2.38	.61
Q 9	2.00	.78	2.37 <sup>abc</sup>	.67	1.83 <sup>ba</sup>	.67	1.61 <sup>ca</sup>	.76
Q 10	1.77	.77	1.96 <sup>ac</sup>	.75	1.72	.71	1.53 <sup>ca</sup>	.79
Q 11	1.46	.75	1.78 <sup>abc</sup>	.71	1.09 <sup>ba</sup>	.65	1.25 <sup>ca</sup>	.67
Q 12	1.43	.70	1.70 <sup>abc</sup>	.63	1.19 <sup>ba</sup>	.61	1.19 <sup>ca</sup>	.71
Q 13	1.32	.71	1.58 <sup>abc</sup>	.62	1.02 <sup>ba</sup>	.68	1.14 <sup>ca</sup>	.74
Q 14	1.62	.73	1.89 <sup>abc</sup>	.71	1.51 <sup>ba</sup>	.69	1.31 <sup>ca</sup>	.65
Q 15	1.31	.81	1.58 <sup>abc</sup>	.81	1.15 <sup>ba</sup>	.81	1.05 <sup>ca</sup>	.71
Q 16	1.32	.70	1.51 <sup>ac</sup>	.67	1.22 <sup>b</sup>	.55	1.13 <sup>ca</sup>	.75

Note: L'indice supérieur réfère à un programme de formation, soit a=bépet; b=adaptation scolaire; c=secondaire. Les moyennes qui sont significativement différentes les unes des autres apparaissent en indice supérieur (test Scheffe).

### Analyse de contenu

L'analyse de contenu porte sur les questions 17 et 18 du questionnaire. Pour la première question, le contenu a été analysé en fonction de catégories établies *a priori* qui ressemblaient sensiblement à celles qui apparaissent dans la partie quantitative du

questionnaire. Ainsi, les participants se disaient *peu ou pas informés, bien informés*, considéraient *avoir peu ou pas de compétence* ou encore exprimaient leur *croyance face à l'importance de la participation des parents et les membres de la communauté*.

#### *Perception du niveau de connaissances et sentiment de compétence*

D'emblée, il ressort une prépondérance de commentaires associés au peu ou à l'absence de connaissances et au faible sentiment de compétence avec une fréquence de commentaires plus élevée chez les candidats en enseignement au secondaire. Par exemple, un étudiant indique qu'il a «peu d'information sur la collaboration parents-enseignants tant au niveau des rencontres qu'au niveau de leur participation en classe» (1-35-17A). Un autre mentionne qu'il ne se sent «pas apte à 100% d'établir des contacts avec les membres de la communauté car nous n'avons jamais eu d'information à ce sujet. Je ne saurais pas comment m'y prendre» (3-205-17B). «Comment s'y prendre encore une fois» (3-170-18A) questionne un étudiant. Toutefois, notons une perception plus positive chez certains élèves: «Avec une bonne préparation, je crois que je suis en mesure d'avoir un bon contact avec les parents» (2-115-17A). Un autre écrit: «Je serais à l'aise de m'impliquer avec mes élèves au sein de la communauté et je serais en mesure de les approcher» (2-108-17B). Quelques commentaires ont aussi été émis en rapport avec la croyance que la collaboration école-famille et école-communauté est importante. Par exemples on indique que «L'aide apportée par la communauté favorise bien souvent le bon développement des élèves soit par l'aide aux devoirs, la présence en classe pour un élève en difficulté ou pour toute autre chose» (3-127-17B). Un autre indique: «Je sais qu'il est important de travailler avec les parents» (2-112-17A) et «Je sais bien sûr qu'il faut les [parents] faire participer et que c'est très enrichissant pour eux mais également pour les élèves» (3-178-18). Bien que les commentaires pointent l'importance de l'implication des parents dans le parcours scolaire des élèves, ceux-ci n'élaborent pas sur les raisons qui sous-tendent ce constat.

#### *Craintes et appréhensions eu égard à la collaboration école-famille*

Les réponses concernant les craintes et les appréhensions en regard de la collaboration école-famille ont surtout trait à la crainte de jugement des parents («J'ai peur qu'ils me trouvent trop jeune pour enseigner et ainsi qu'ils ne me fassent pas confiance. J'ai peur qu'ils critiquent tout ce que je fais» (2-127-18A) et de leurs attitudes ou

encore de leur manque d'engagement («Des parents qui critiquent toujours, des parents agressifs et ceux qui sont absents face à leurs responsabilités» (1-68-18A); «Parents peu motivés à aider leurs enfants» (1-89-18A); «Parents peu ouverts et peu présents surtout au secondaire» (3-185-18A).

Les craintes par rapport à la collaboration école-communauté sont aussi associées au «manque d'expérience,» à la «crainte de manquer de ressources,» au «manque d'ouverture de la part de la communauté» et aux «ressources fermées à la collaboration.»

Les commentaires soulignent aussi le manque de compétence pour intervenir efficacement auprès des parents, cette perception se justifiant par le «jeune âge» et «l'expérience plutôt restreinte» ou encore par le «manque d'outils» et la formation «insuffisante.» Les étudiants craignent aussi le manque de coopération, de collaboration, de disponibilité et d'intérêt de la part des parents. Ils parlent de leurs craintes vis-à-vis les parents «bornés,» ceux qui ont «une perception négative de l'école,» «l'indifférence,» et le manque «d'intérêt face à l'éducation de son ou ses enfants.»

### *Discussion et conclusion*

Par cette recherche, nous avons voulu vérifier le niveau de connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement par rapport à la collaboration école-famille-communauté. Il paraît clair que la très grande majorité des étudiants se perçoivent comme étant informés par rapport aux avantages et inconvénients de la collaboration école-famille-communauté. Ils croient également pouvoir faire une différence dans la vie de leurs élèves. Mais lorsqu'il s'agit d'aspects beaucoup plus spécifiques ou plus opérationnels associés à la collaboration école-famille-communauté, il en va tout autrement. Par exemple, la majorité des étudiants disent qu'ils manquent d'information sur les façons d'améliorer l'efficacité des rencontres parents-enseignants et des ateliers offerts aux parents, sur les stratégies contribuant à favoriser la participation des parents aux activités de leur enfant, sur l'influence des caractéristiques démographiques (p. ex., niveau socioéconomique, scolarité des parents, structure familiale) et sur le rôle de la communauté dans la promotion et le soutien à la mission de l'école. De même, une bonne partie des participants ne se sentent pas à l'aise pour planifier et mener des entretiens avec les parents, et pour encourager les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant. Une très grande proportion des étudiants considèrent qu'ils

n'ont pas les attitudes et les habiletés nécessaires pour travailler avec les parents et les membres de la communauté. Les réponses aux questions ouvertes appuient fortement ces constats. Nos résultats vont dans le même sens que ceux obtenus par Morris et al. (1996) dans une étude menée auprès de 31 futurs enseignants. Ces derniers se disaient plus informés et plus compétents relativement à des aspects généraux de la collaboration école-famille-communauté et moins, par rapport à des aspects plus spécifiques.

Que les futurs enseignants qui déplorent un manque de connaissances se sentent peu compétents est tout à fait logique à la lumière de la définition du sentiment de compétence selon la théorie sociocognitive de Bandura (1997). Suite aux conclusions de Garcia (2000), on peut penser que si ces lacunes ne sont pas comblées, les enseignants nouvellement en exercice n'auront pas tendance à favoriser la collaboration entre l'école, les familles et la communauté. Cette faiblesse dans la formation des futurs enseignants est davantage marquée chez les étudiants en enseignement en adaptation scolaire et d'une façon plus prépondérante, chez ceux inscrits en enseignement au secondaire. Autrement dit, pour la plupart des énoncés, les participants inscrits en enseignement au préscolaire primaire estiment avoir plus de connaissances et se sentir plus compétents que leurs pairs. Il existe diverses explications. Il est plausible de croire que les professeurs oeuvrant auprès des futurs enseignants du préscolaire primaire aient traité d'une façon ponctuelle de la collaboration école-famille-communauté dans les cours qu'ils offrent. Par exemple, Royer, dans le cours «Facteurs et processus de développement socio-affectif» fait valoir l'importance de la cohérence des interventions pour un développement harmonieux sur le plan affectif (Royer & Provost, 1995). Dans le cours «Introduction à l'éducation préscolaire,» Royer et ses collègues traitent de l'importance de l'engagement parental dès l'entrée à l'école, de la participation des parents à la vie de la classe et au bien-être des élèves de maternelle. Ils soulignent la nécessité d'ouvrir la classe préscolaire aux parents afin de favoriser leur participation tout au long de l'année scolaire. En adaptation scolaire, il se peut que la même situation se produise mais à un degré moindre. A titre d'exemple, dans un cours de gestion de classe offert en deuxième année, Deslandes discute des aspects généraux de la collaboration école-famille-communauté en terme de connaissance, d'attitudes et d'habiletés. Rousseau aborde aussi la collaboration école-famille-communauté en liens avec les stratégies d'inclusion

scolaire et le processus d'évaluation des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. En 4<sup>e</sup> année du baccalauréat en enseignement au secondaire, Deslandes présente les notions précédemment décrites lors de la dernière rencontre dans le cours de gestion de classe. Or, au moment où les participants ont répondu au questionnaire, ce dernier cours venait à peine de commencer. Pour ce qui est de l'enseignement au secondaire, il importe de rappeler que les étudiants suivent leurs cours dans leur spécialisation respective. On peut penser que la collaboration école-famille-communauté fasse très peu partie des préoccupations d'un professeur-chercheur en biologie, en mathématique ou encore en chimie et physique par exemple. De même, soulignons que nombre d'études montrent que les enseignants du secondaire considèrent que favoriser la collaboration école-famille-communauté ne fait pas partie de leur mandat professionnel (p. ex., Pelco & Ries, 1999).

Dans l'ensemble, que les futurs enseignants constatent une formation inadéquate quant à la collaboration école-famille-communauté n'est guère étonnant. A cet effet, selon maintes études antérieures, une grande proportion des enseignants présentement en exercice disent ignorer comment initier la collaboration et recommandent l'intégration de cette thématique dans la formation initiale à l'enseignement (Baker, 2000; Deslandes, 2001a; Epstein, et al., 1999; Pelco & Ries, 1999). Il ressort clairement que les habiletés et les attitudes requises pour travailler avec les parents et les membres de la communauté ne se développent pas de façon spontanée, mais plutôt qu'elles requièrent un apprentissage dans le cadre d'une formation structurée (Baker, 2000; Pelco & Ries, 1999).

Tous les modèles de formation répertoriés (p. ex., De Acosta, 1996; Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2000; Morris et al., 1996; Ries, 1998; Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997; Chavkin & Williams, 1988) privilégient une perspective globale comportant un volet personnel, conceptuel et pratique (Deslandes, 2001b). En se basant sur le modèle de Shartrand et al. (1997), on pourrait penser à inclure les thèmes suivants: a) participation des familles et des membres de la communauté en général, b) connaissances générales sur la famille et sur la communauté, c) communication école-famille-communauté, d) participation de la famille dans les activités d'apprentissage, e) soutien des familles à l'école, f) soutien de l'école aux familles, et g) familles et membres de la communauté comme agent de changement (pour plus de détails, voir Deslandes, 2001a). Il serait également important d'accorder de la place aux activités

pratiques dans le cadre de la formation initiale des étudiants. Selon Epstein et Dauber (1991), il importe de relier la théorie à la pratique. A titre d'exemples d'exercices pratiques, Morris et al. (1996) ont proposé une entrevue avec les parents, l'élaboration d'un plan de collaboration école-famille-communauté et la présentation d'un atelier s'adressant aux parents à une classe d'étudiants inscrits dans un programme de formation en enseignement.

A la lumière des études réalisées (Hoover-Dempsey et al., 2000; Morris et al., 1996; Morris, 2000), il semble qu'un tel programme de formation pourrait contribuer à accroître le sentiment de compétence des enseignants. D'après Hoover-Dempsey et al. (2000), une plus grande confiance en ses propres capacités professionnelles favorisera chez les enseignants une plus grande initiative dans le but de développer des relations parents-enseignants efficaces, de même que la persévérance dans les efforts visant à engager les parents et les membres de la communauté et à vaincre les obstacles à la collaboration école-famille-communauté. Il est alors possible que les enseignants voient les obstacles comme des défis et non comme des limites personnelles.

Cette étude n'est pas exempte de limites reliées au fait d'être basée sur les perceptions des participants et d'avoir été menée dans une seule institution universitaire. Cependant, nous ne pensons pas que notre institution fait figure d'exception. Au contraire, la situation présentée pourrait fort bien être le lot de plusieurs de nos universités québécoises et canadiennes. A notre connaissance, peu d'établissements engagés dans la formation des maîtres ont emboîté le pas dans le but d'intégrer des activités de formation spécifique portant sur la collaboration école-famille-communauté.

#### RÉFÉRENCES

- Adams, K.S., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship. Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38* (5), 477-497.
- Allexaht-Snider, M. (1995). Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community. *Journal of Research in Childhood Education, 9*(2), 85-95.
- Allexaht-Snider, M. (2000). *Theoretical and conceptual frameworks for teacher education for family involvement: Beginning and experienced teachers' perspectives*. Communication présentée au 2001 AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.

- Baker, J.L.A. (2000). Making the promise of parent involvement. *High School Magazine*, 7(5), 15-17.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Borman, G.D., Rachuba, L., Datnow, A., Alberg, M., MacIver, M., Stringfield, S., & Ross, S. (2000). *Four models of school improvement. Successes and challenges in reforming low-performing, high-poverty Title I schools*. Report No. 48. Washington, DC: Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Brittingham, K. (1999). *The characteristics of successful school family and community partnerships*. Communication présentée au 2000 AERA Annual Meeting, Montréal, Canada.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology*, 22, 723-742.
- Cathey, D. (2000). *Building resiliency: Exploring the link between school-community partnerships and youth resiliency*. Communication présentée au 2000 AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.
- Catsambis, S., & Garland, J. E. (1997). Parental involvement in students' education during middle school and high school. Report no. 18. Washington, DC: Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Chavkin, N.F. & Williams, D.L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66(2), 87-89.
- Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School effectiveness and school improvement*, 7(4), 297-323.
- Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16, 32-38.
- Crowson, R.L. & Boyd, W.L. (1993). Coordinated services for children: Designing arks for storms and seas unknown. *American Journal of Education*, 101(2), 140-179.
- Dauber, S.L. & Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: Suny Press.
- De Acosta, M. (1996). A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 9-15.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école les familles: Influence du style parental de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de Doctorat. Université Laval, Québec, Canada.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. *La revue internationale de l'éducation familiale*. 3(1 & 2), 30-47.

- Deslandes, R. (2001a). La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.-A. Doudin et D. Martin (Dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 73-97). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2001b). *L'environnement scolaire*. Dans M. Hamel, L. Blanchet, et C. Martin, (sous la dir. De), 6-12-17, *nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp. 251-286). Québec: Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement: Parental involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32, 191-207.
- Dornbusch, S.M. & Ritter, P.L. (1988). Parents of high school students: A neglected resource. *Educational Horizons*, 66(2), 75-77.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J.L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J.L., Coates, L., Salinas, K.C., Sanders, M.G., & Simon, B.S. (1997). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action*. California: Corwin Press, Inc.
- Epstein, J.L. & Connors, L.J. (1994). *Trust fund. School, family, and community partnerships in high schools* (Report No. 24). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J.L. & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.

- Epstein, J.L. & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.), *The family-School connection: Theory, research, and practice* (pp. 108-154). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., & Clark, L.A. (1999). *Preparing educators for school-family-community partnerships. Results of a national survey of colleges and universities*. (Report No. 34). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Finn, J.D. (1998, May). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 20-24.
- Garcia, D.C. (2000). *Exploring connections between teacher efficacy and parent involvement: Implications for practice*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana, April 24-28.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 1-11.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, 237-52.
- Henderson, A.T. & Berla, N. (1996). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Washington: Center for Law and Education.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C., & Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J.M., Jones, K.P., & Reed, R.P. (2000). *Teachers involving parents (TIP): An in-service teacher education program for enhancing parental involvement*. Paper presented at the AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana. April 24-28.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.

- Jordan, W.J. & Nettles, S. (1999). *How students invest their time out of school. Effects on school engagement, perceptions of life chances, and achievement.* (Report no. 29). Washington, DC: Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Litwak, E. & Mayer, H.J. (1974). *School, family, and neighborhood: The theory and practice of school-community relations.* New York: Columbia University Press.
- Mahoney, J.L. & Cairns, R.B. (1997). Do extracurricular activities protect against early school dropout? *Developmental Psychology*, 33(2), 241-253.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Plan d'action en adaptation scolaire. Prendre le virage du succès.* Québec: Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'éducation (MEQ). (2000). *Plan de réussite.* Québec: Ministère de l'éducation.
- Moles, O. (1999). *Overcoming barriers to family involvement in low-income area schools.* Communication presented at the Conference of the European Research Network about Parents in Education, Amsterdam, Netherlands.
- Morris, V.G. (2000). *Preparing for family involvement in education: A critical need for preservice teachers.* Paper presented at the 2000 Annual Meeting of the American Education Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Morris, V., Taylor, S., Knight, J., & Wasson, R. (1996). *Action in teacher education*, XVIII(1), 10-22.
- Nettles, S.M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61, 379-406.
- Nettles, S.M. & Robinson, F.P. (1998). *Exploring the dynamics of resilience in an elementary school.* Washington, DC: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Report 26.
- Pelco, L.E. & Ries, R.R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. What school psychologists need to know. *School Psychology International*, 20(3), 265-277.
- Phelps, P.H. (1999). The power of partnerships. *Kappa Delta Pi Record*, 35(4), 154-157.
- Rice, R. (1998, Winter). Preparing teachers to work with families and communities. *Families as Educators*, 3-4.
- Rousseau, N., Martineau, S., Pesseau, A., & Langlois, L. (2001). New field of teaching practice for innovative educational practices and strong professional identity. In *WestCAST 2001 [CD]: Finding the courage to teach in a changing world*, 21 to 24 February, Calgary, Alberta.
- Royer, N., & Provost, M. (1995). Le rôle de la famille dans le développement et l'adaptation psychosociale de l'enfant d'âge préscolaire. In N. Royer (sous la direction de), *Éducation et intervention préscolaire* (pp. 84-103). New York: Plenum.

- Sanders, M. G. (2001). The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs. *Elementary School Journal*, 102(1), 19-34.
- Sanders, M., Epstein, J.L., & Connors-Tadros, L. (1999). *Family partnerships with high schools. The parents' perspective*. Washington, DC: Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR), Report 32.
- Seeley, D.S. (1981). *Education through partnership: Mediating structures and education*. Cambridge, MA: Ballinger.
- Shartrand, A.M., Weiss, H.B., Kreider, H. M., & Lopez, M.E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Slavin, R.E. & Madden, N.A. (1999). *Roots & wings. Effects of whole-school reform on student achievement*. (Report No. 36) Washington, DC : Center for Research on Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Starnes, B.A. (1999). Building strong connections to community: The community as learning laboratory. *The Active Learner*, 36-39.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Wentzel, K.R. (1999) Social influences on school adjustment: Commentary. *Educational Psychologist*, 34(1), 59-59.
- Zellman, G.L. & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.

*Rollande Deslandes* PhD. est professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois Rivières. Ses travaux de recherche portent sur les relations entre l'école, la famille et la communauté, les habiletés parentales, la participation parentale, la réussite et le développement de l'élève. Elle est chercheure régulière au Centre de recherche et d'intervention du Québec sur la réussite (CRIRES). Rollande\_Deslandes uqtr.ca. Site Web: <http://www.uqtr.ca/~deslande>

*Rollande Deslandes* PhD. is a Professor of Education at the Université du Québec à Trois-Rivières. Her research interests are in the areas of home-school-community partnerships, parenting and parental involvement, and students' achievement and development. She is a regular investigator at the Quebec Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES).

Rollande\_Deslandes@uqtr.ca

Website: <http://www.uqtr.ca/~deslande>

*Nadia Rousseau* est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire et responsable académique des stages à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a débuté sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Membre de la Chaire de recherche CFER ses recherches portent sur les modalités de supervisions de stages; l'impact des stages non traditionnels sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, et des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage; et l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes en troubles d'apprentissage.

*Nadia Rousseau* obtained her M.Ed. and Ph.D. in education from the University of Alberta. She began her university career at the University of Alberta working in the areas of supervisory training and inclusiveness. Since 1998 she has taught at the Université du Québec à Trois-Rivières in the area of school adaptation and has been responsible for training of student teachers. Dr. Rousseau is a member of the research group CFER. Her research concerns the modalities of supervisory training and the impact of non-traditional training on education and learning, and students with learning difficulties and their adaptation to the school experience.

*Nicole Royer* est Professeur dans le département de l'Éducation à l'Université de Québec, à Trois-Rivières. Sa recherche a impliqué une éducation préscolaire et un développement de l'enfant, particulièrement dans les secteurs de compétence sociale et d'adaptation.

*Nicole Royer* is Professor in the Department of Education at the University of Québec in Trois-Rivières. Her research has involved preschool education and child development, especially in the areas of social competence and adaptation.