

OQRE Série d'études de recherche

• NUMÉRO 6 • JUIN 2001



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2002

ISSN 0-7794-3246-0

Tous droits réservés. Aucune partie du présent document ne peut être reproduite, emmagasinée dans un système de recherche documentaire ou diffusée par moyen électronique, mécanique, sous forme de photocopie, d'enregistrement ou autre, sans l'accord préalable de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation par l'intermédiaire de la direction des relations extérieures.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
2, rue Carlton, bureau 1200
Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377

Site Web : www.eqao.com

TABLE DES MATIÈRES

Sommaire	1
Le modèle de partenariat	2
Les obstacles au partenariat	3
Classement des obstacles	5
1. Obstacles d'ordre personnel et émotif	5
2. Obstacles organisationnels et sociétaux	6
Planifier des partenariats efficaces.....	8
Vers la recherche-action	10
Conclusion	11
Synthèse thématique des documents portant sur la participation des parents ..	12
Bibliographie	14
Notes biographiques	24

La participation des parents à l'éducation

Shawn Moore and Sue Lasky
The International Centre for Educational Change
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario
Université de Toronto

Sommaire

Ce rapport porte sur la participation des parents à l'éducation. Après avoir analysé la documentation empirique et conceptuelle pertinente, nous avons choisi de porter notre attention sur les partenariats, lesquels semblent constituer le modèle d'interaction le plus efficace entre les parents, le personnel enseignant et l'école, et sur les obstacles qui nuisent à l'efficacité des partenariats.

Les publications qui traitent de la participation des parents à l'éducation semblent indiquer que le partenariat est la forme d'interaction la plus prometteuse. Dans ce rapport, nous discutons de ce modèle et passons en revue plusieurs exemples de partenariats fructueux cités dans la documentation. Il est également question de cas où les partenariats ne se sont pas concrétisés en raison de méfiance, d'un déséquilibre des pouvoirs et de tensions politiques. Enfin, nous répertorions et classons les facteurs qui font obstacle à la participation des parents et explorons les conditions à remplir pour élaborer des processus qui permettent de surmonter ces obstacles afin de former des partenariats efficaces.

Ce rapport est le résumé d'un document plus volumineux intitulé Parent involvement in Education: Models, Strategies and Contexts, qui offre une synthèse thématique de la documentation sur la participation des parents, laquelle est reproduite en annexe. Cette synthèse contient des renseignements qui seront utiles pour les lectrices et lecteurs qui désirent former des partenariats efficaces.

Le modèle de partenariat

Le rôle que la famille et la collectivité doivent jouer dans l'éducation des enfants est aussi important de nos jours qu'il l'était autrefois. Cependant, les situations qui influent sur la vie de famille et l'apprentissage sont bien plus complexes et exigeantes et nécessitent une approche concertée. Les éducatrices et éducateurs de tous les niveaux doivent inciter l'ensemble des intervenants, c'est-à-dire les parents, les enfants, le personnel enseignant, les écoles et les collectivités, à entretenir des rapports plus soutenus. Depuis les années soixante, la plupart des ouvrages sur l'éducation insistent sur la notion voulant que les parents, individuellement ou collectivement dans des organismes comme les conseils d'école, soient les « partenaires » du personnel enseignant, étant, l'un comme l'autre, soucieux du bien-être de l'enfant (Webb et Vulliamy, 1993).

Le concept de partenariat repose avant tout sur un véritable partage des pouvoirs. Ce modèle présuppose que les écoles doivent restructurer de façon radicale les rôles et les responsabilités de tous les adultes qui contribuent à l'éducation des enfants. Le concept de partenariat ouvert, attentif, proactif et qui met à contribution les parents et la collectivité crée les paramètres déterminants de la « meilleure pratique » en ce qui a trait à la participation des parents. Toute la documentation empirique et conceptuelle appuie la notion voulant que les enfants bénéficient au plus haut point d'un partenariat entre les parents, le personnel enseignant et les élèves.

Ce concept du partage des pouvoirs n'est pas un phénomène localisé. Dans bien des pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (Canada, Danemark, Angleterre et pays de Galles, France, Allemagne, Irlande, Japon, Espagne et États-Unis), les parents veulent participer davantage aux activités de l'école de leurs enfants et mieux comprendre le processus éducatif. Conscients du fait que les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsque leurs parents les appuient, les gouvernements ont adopté des politiques qui encouragent les parents, les familles et la collectivité à jouer un rôle plus actif dans l'éducation (Organisation de coopération et de développement économiques, 1997). En 1997, le gouvernement de l'Ontario a adopté une loi créant les conseils d'école, qui sont chargés de conseiller les directrices et directeurs d'école au sujet de questions comme le code de conduite des élèves,

les priorités du programme d'études, les stratégies destinées à améliorer le rendement de l'école aux évaluations provinciales et l'utilisation des installations scolaires par la collectivité. (Voir *Qui est responsable de l'éducation de votre enfant?* <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/brochure/whosre-f.html>.)

Selon Naftchi-Ardebili (1995), les projets de partenariat visent tous trois objectifs communs : (1) aider tous les enfants à réussir dans leurs études, (2) répondre aux besoins sociaux, émotifs, physiques et scolaires des enfants, (3) se partager la responsabilité d'aider les enfants à grandir et à s'épanouir. Les exemples de modèles de partenariat abondent dans la documentation. Le *School Development Program (SDP)*, conçu par James Comer, est un projet de réforme des établissements scolaires destiné à offrir aux élèves un environnement à la fois enrichissant, stimulant et favorable. Selon Comer (1984, 1986, et autres, 1996), pour que les écoles soient efficaces, les parents doivent occuper une place importante dans toutes les activités scolaires (y compris la direction et la gestion). Ce modèle de partenariat met l'accent sur les rapports démocratiques entre le personnel enseignant, les parents et les élèves.

Le modèle de partenariat d'Epstein et autres (Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon, 1997) parle du « chevauchement des sphères d'influence » de la famille, de l'école et de la collectivité. Les auteurs recommandent aux parents cinq façons générales de participer activement à l'éducation de leurs enfants :

- acquérir des habiletés parentales pour améliorer l'environnement familial;
- établir un dialogue entre l'école et la maison au sujet des programmes et des résultats scolaires des enfants;
- organiser un système d'aide aux membres du personnel enseignant et aux bénévoles;
- favoriser l'apprentissage à domicile par des interventions précises et en aidant les enfants à faire leurs devoirs, jouer un rôle actif dans le processus décisionnel, y compris la formation des parents en leadership;
- collaborer avec les services communautaires en trouvant des moyens d'intégrer les services des écoles et avec ceux de la collectivité.

Les obstacles au partenariat

Il est de plus en plus évident que les partenariats permettent de créer des liens entre l'école et le foyer. Cependant, cette approche s'accompagne d'obstacles de taille qu'il faut répertorier et remédier. Les parents et les éducatrices et éducateurs définissent la participation de différentes façons en fonction de variables comme la position pédagogique ou le point de vue ethnoculturel. Pour convenir d'un modèle de partenariat, il faut cerner les principaux obstacles.

En règle générale, les obstacles à la participation des parents ont comme cause : (1) la nature de la culture organisationnelle et du discours officiel; (2) les facteurs psychologiques et émotifs; (3) les différences de langue, de race, d'origine ethnique, de condition socioéconomique et de pouvoir. Ces facteurs tiennent les parents à l'écart du système d'éducation. L'hypothèse classique de Waller (1932) voulant que les parents et le personnel enseignant soient des ennemis naturels illustre bien la dynamique qui caractérise les conflits entre parents et enseignantes et enseignants. Selon Waller, les parents tendent à se préoccuper d'abord et avant tout de leurs enfants à titre individuel alors que les enseignantes et enseignants percevraient davantage l'enfant comme faisant partie d'un groupe. Toutefois, la théorie de Waller n'explique pas toutes les tensions entre les parents et le personnel enseignant qui apportent, de part et d'autre, des expériences socioculturelles différentes.

Les parents, particulièrement en milieu urbain, constituent une population très hétérogène dont les membres ont des hypothèses, des attitudes, des croyances et des perceptions très diverses au sujet de l'école et représentent des milieux socio-économiques, culturels, éducatifs, religieux et politiques variés. Les recherches effectuées dans ces différents milieux et auprès d'élèves de l'élémentaire et du secondaire témoignent d'écarts considérables en ce qui a trait au niveau de participation des parents à l'éducation de leurs enfants, que ce soit à l'école ou à la maison. Il importe donc de tenir compte de l'ensemble des variables identifiées pour concevoir des stratégies efficaces pour la participation des parents.

Il serait naïf de croire que les éducatrices, les éducateurs et les conseils scolaires confieraient tout bonnement les rênes du pouvoir institutionnel aux parents (Benson, 1999). Les possibilités de conflits

augmentent à mesure que les parents, individuellement ou collectivement, participent plus activement aux activités de la classe et aux fonctions de base touchant les programmes d'études, la dotation en personnel et la gestion de l'établissement (Vincent, 1996-a). D'autre part, certains parents hésitent à assumer une part de responsabilité dans les secteurs d'activités les plus importants parce qu'ils estiment que ces tâches incombent à l'administration et au personnel enseignant (Tran, 1982). Bien que ces facteurs puissent avoir une incidence sur le niveau de participation des parents (Mathews, 1998), ils n'indiquent pas nécessairement un manque d'intérêt (Sasser, 1991). La documentation existante confirme que les parents, quels que soient leurs antécédents, veulent tous que leurs enfants reçoivent la meilleure éducation possible et s'efforcent de les y aider.

En même temps, les recherches montrent que bien des parents éprouvent un sentiment d'impuissance, se sentent exclus du processus d'éducation et à l'écart du personnel enseignant. Leurs attentes à l'égard de leurs enfants, des enseignantes et enseignants, de l'école et envers eux mêmes sont le reflet de leur propre milieu ethnoculturel. De même, les attentes des enseignantes et enseignants envers les parents sont influencées par leur propre expérience culturelle, par leurs préoccupations, par les responsabilités qu'elles et ils doivent assumer à l'égard des enfants d'autres personnes (Delpit, 1995) ainsi que par leur socialisation professionnelle. L'harmonisation de ces attentes est essentielle à la réussite du partenariat.

Les modèles traditionnels où les enseignantes et enseignants se perçoivent comme supérieurs aux parents du fait de leurs connaissances et de leur statut professionnel, sont encore bien ancrés dans la société (Valencia, 1997). Ce concept, aussi connu comme le « modèle du déficit », tient les parents à distance, un peu à la manière de la relation d'inégalité entre un médecin et son patient. De ce point de vue, il revient essentiellement aux écoles et au personnel enseignant, c'est-à-dire à ceux qui détiennent le pouvoir institutionnel, de faire en sorte que la situation change. Les écoles qui tendent la main, qui ouvrent leurs portes et qui mettent en œuvre des mesures d'inclusion des parents posent les assises de partenariats fructueux entre les parents et le personnel enseignant.

Notre examen des rapports qu'entretiennent les parents et le personnel enseignant suggère qu'ils sont utiles mais qu'ils perpétuent les inégalités historiques (Craig, 1998; Walker et MacLure, 1999). Pour remédier à la situation, certaines recherches recommandent de se pencher sur le processus de la participation des parents du point de vue de la nature des propos et des rapports sociaux tout en favorisant des formes plus traditionnelles d'aide parentale (devoirs à la maison, bénévolat et conseil d'école).

Selon les données empiriques et anecdotiques que nous avons consultées, les principes et les pratiques d'Epstein en matière de participation parentale sont exemplaires et font autorité dans le domaine. Cela dit, à notre avis, la mise en pratique des principes d'Epstein, ou de tout autre ensemble de lignes directrices, devrait être précédée d'un examen approfondi du contexte de l'école en question et des antécédents sociaux et culturels des parents.

Les stéréotypes culturels et les croyances conflictuelles au sujet de la « place » des parents à l'école mettent les parents et le personnel enseignant en position de conflit plutôt que d'en faire des collaborateurs (Barclay et Boone, 1996; Fine, 1993). Si certains éducateurs et éducatrices jugent les parents de la même façon sans tenir compte des différences attribuables aux classes sociales, à la race, à l'origine ethnique, au sexe, au type de famille et aux attentes des mères et des pères (Acker, à paraître; Vincent et Tomlinson, 1997), certains parents ont également tendance à simplifier à l'excès leur opinion des enseignantes et enseignants et à croire qu'ils partagent tous les mêmes points de vue et les mêmes sentiments.

Enfin, de nos jours, la création de partenariats durables et efficaces est particulièrement difficile en raison de l'évolution rapide du monde de l'éducation. Par contre, cette évolution offre aux parents de nouvelles façons de participer à l'éducation de leurs enfants. L'élargissement du rôle consultatif accordé aux conseils d'école par rapport à l'amélioration des écoles constitue un excellent exemple de réforme bénéfique en matière de participation parentale.

Classement des obstacles

Nous avons classé les obstacles en deux grandes catégories : (1) les obstacles d'ordre personnel et émotif et (2) les obstacles organisationnels et sociétaux. Bien que ces deux catégories se recoupent à certains égards, cette classification provisoire présente certains avantages pour la planification. La clarté conceptuelle, notamment, s'impose pour relier les problèmes aux solutions possibles.

1. OBSTACLES D'ORDRE PERSONNEL ET ÉMOTIF

Il se crée des fossés d'ordre personnel et émotif dans la communication lorsque les enseignantes et enseignants ont des préjugés au sujet de l'intérêt des parents pour les activités scolaires de leurs enfants, de leur façon de les éduquer et du soutien qu'ils leur apportent, préjugés qui se fondent sur le milieu social ou l'origine ethnique des parents (Barclay et Boone, 1996; Burgess, Herphes et Moxan, 1991; Central Advisory Council for Education, 1967; Dehli et Januario, 1994; Hargreaves, à paraître; Levin et Riffel, 1997; Policy Studies Associates, 1997; Sleeter, 1993).

Au Canada, la discipline est une question qui soulève bien des appréhensions chez les enseignantes et enseignants, contrairement à d'autres pays, comme le Japon, où les écoles et les familles collaborent étroitement à l'égard des questions de comportement et de discipline (Shimahara et Sakai, 1995). Les enseignantes et enseignants d'autres pays occidentaux sont aux prises avec le même paradoxe. Alors que les parents évaluent les écoles en fonction de la discipline qui y règne, ils n'approuvent pas toujours que le personnel enseignant fasse une incursion dans ce qu'ils estiment être leur domaine de responsabilité (Blasé, 1987; Wyness, 1996).

De plus, certains enseignants et enseignantes ont connu des moments difficiles, même traumatisants, dans des confrontations avec des parents qui ont attaqué, entre autres, leur jugement professionnel. De tels conflits entre le personnel enseignant et les parents peuvent avoir pour origine des divergences de philosophies d'enseignement et d'idées sur l'enseignement, l'évaluation et la notation. Ces expériences désagréables teintent les perceptions des parents et des enseignantes et enseignants ainsi que les rapports qu'elles et ils entretiennent (Craig, 1998).

En ce qui concerne la mesure et l'évaluation, certains membres du personnel enseignant estiment que les méthodes de notation sont trop subjectives et sont, par conséquent, ouvertes aux remises en question des parents (Hargreaves, Earl, Moore et Manning, 1997). D'autres méthodes d'évaluation, comme les portfolios, peuvent donner lieu à des questions de la part de parents qui ne comprennent pas cette méthode avec laquelle ils ne sont pas familiers ou qui ne sont pas d'accord avec elle (Nespor, 1997).

L'attitude négative de certains parents tient aux mauvaises expériences qu'ils ont vécues lorsqu'ils étaient plus jeunes (Hargreaves, sous presse; Hargreaves et Fullan, 1998). En même temps, il se peut que les parents éprouvent de la nostalgie pour une culture et une structure scolaires qui n'existent plus désormais (Hargreaves et Fullan, 1998). Dans un cas comme dans l'autre, des tensions personnelles et émotives en résultent entre la pratique professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant et les attentes des parents.

Enfin, il arrive parfois que les parents se sentent mal accueillis ou mal appréciés à l'école de leur enfant (Epstein, 1991; Funkhouser, Gonzales et Moles, 1997; National Parent Teacher Association, 1997). Si c'est le cas, les parents se sentent découragés. Ils ont l'impression de ne pas être utiles à la collectivité scolaire et pensent que leur présence, leur opinion et leur contribution ne sont pas perçues comme importantes pour l'éducation de leurs enfants, le travail du personnel enseignant et la réussite de l'école (Studer, 1997). Trop souvent, les écoles ne se dotent d'aucune politique visant à encourager la participation des parents ou les appliquent librement ou de façon inconstante, sans en évaluer les conséquences (Chavkin et Williams, 1987; Chrispeels, 1991; Della-Dora, 1979; Henderson, Marburger et Ooms, 1986; Oakes et Lipton, 1990; OCDE, 1997). La confiance des parents dans le système d'éducation publique vacille lorsque les établissements se livrent à des réformes périodiques ou font de grandes déclarations sur l'amélioration de l'école sans satisfaire à leurs attentes concernant les résultats scolaires de leurs enfants. (Aten, Mueller, New et Peschang, 1998; McEwan, 1998; Nikiforuk, 1993; Philipsen, 1996).

2. OBSTACLES ORGANISATIONNELS ET SOCIÉTAUX

Le contexte familial (p. ex., familles monoparentales, foyers où les deux parents travaillent, parents à faibles revenus, familles qui déménagent fréquemment) a aussi une incidence sur le niveau de participation des parents à l'éducation des enfants, que ce soit à la maison ou à l'école (Balli, 1996; McLanahan et Sandefur, 1994; Wanat, 1994).

Des activités comme l'évaluation et la communication des résultats se déroulent habituellement à sens unique (c.-à-d. de l'école au parent, avec peu de rétroaction de la part du parent). On constate cependant que les approches qui mettent l'accent sur la collaboration, comme les rencontres tripartites réunissant les parents, les élèves et le personnel enseignant, ainsi que les emplois du temps quotidiens, facilitent le dialogue au sujet de l'évaluation et de la communication des résultats des élèves (Earl et LeMahieu, 1997; Hargreaves, Earl, Moore et Manning, 2001).

Des attentes et des approches conflictuelles en matière de participation des parents sont à l'origine d'autres obstacles. Ce que certains perçoivent comme une forme de partenariat positif peut être interprété par d'autres comme une intervention abusive de la part des parents ou comme une atteinte à l'autorité professionnelle de l'enseignante ou de l'enseignant (Barton, 1992; Chavkin et Williams, 1987; Haar, à paraître; Philipsen, 1996; Vincent, 1996-b; Young, 1995). Les structures organisationnelles, particulièrement au palier secondaire, empêchent souvent le personnel enseignant et les parents de former une collectivité qui leur permettrait d'échanger et d'apprendre ensemble dans un cadre non officiel (Thiessen et Anderson, 1999). De façon plus précise, l'appareil administratif des écoles de grande taille marginalise les parents puisque les communications se déroulent habituellement à sens unique, c'est-à-dire de l'école vers le parent (Chavkin, Gonzales et Lara, 1995). De telles pratiques à sens unique réduisent les parents au rôle de spectateurs (Bryk et Driscoll, 1988; Merz et Furman, 1997; Mintzberg, 1979; Newmann et Wehlage, 1995). Par ailleurs, on peut également comprendre le point de vue des administratrices et administrateurs qui, tenus de respecter

les politiques de leur conseil scolaire, les dispositions des conventions collectives et les droits et les devoirs professionnels du personnel enseignant, hésitent à accorder aux parents le pouvoir d'intervenir dans les principaux secteurs d'activité de l'école, à savoir la gestion, la dotation, le curriculum et le déroulement des classes (Benson, 1999).

Les obstacles organisationnels sont difficiles à cerner lorsqu'ils se manifestent à des niveaux implicites, par exemple, les propos tenus par les enseignantes et enseignants lorsqu'ils rencontrent les parents et qui visent à renforcer leur autorité. Les immigrants, les membres de minorités et les parents qui doivent discuter dans une langue seconde sont souvent déroutés par des termes comme « grilles d'évaluation », « domaines », « évaluation authentique » ou par le jargon hermétique qui traite de « partenariats » et de « prise en main personnelle » (Bernhard et Freire, 1999; Moles, 1993). Il s'agit là d'un problème plus visible auquel certaines écoles s'attaquent en prenant des mesures particulières, en envoyant, par exemple, des messages aux parents dans leur langue d'origine et en demandant à des interprètes d'être présents lors des réunions parents-enseignant(e)s.

De plus, les parents sont souvent isolés des autres parents. Lorsqu'ils n'ont pas d'occasions de se réunir pour discuter de leurs idées et de leurs expériences, ils sont limités dans leur capacité d'acquérir les connaissances voulues pour mieux appuyer l'apprentissage de leurs enfants et participer plus activement aux activités de l'école (Buttery et Anderson, 1997).

Lorsqu'ils travaillent en vase clos, les enseignantes et enseignants doivent également surmonter des obstacles organisationnels lorsqu'ils veulent communiquer avec les parents de leurs élèves. Ils ont besoin d'avoir des occasions de collaborer entre eux, de s'appuyer mutuellement et d'apprendre les uns des autres de façon à acquérir une plus grande confiance en soi et à formuler des stratégies pour entretenir de meilleurs rapports avec les parents (Hargreaves et Fullan, 1998; Policy Studies Associates, 1997; Weiss, 1996). Le personnel enseignant et l'administration ont plus de difficulté à entretenir des rapports avec les parents dans les écoles où la culture professionnelle n'est pas valorisée. Les renseignements empiriques que nous avons

consultés semblent indiquer que les écoles où la collectivité professionnelle est forte et offre un soutien affectif et intellectuel sont plus ouvertes aux nouveautés en matière de participation des parents (Hargreaves, 1999; Maehr et Midgley). Elles sont également plus portées à appuyer, d'un point de vue affectif et intellectuel, les efforts réciproques pour inciter les parents à jouer un rôle plus actif dans la vie de l'école (Hargreaves, 1999; Maehr et Midgley, 1996; Talbert et McLaughlin, 1994). Les administratrices, les administrateurs, les enseignantes et les enseignants doivent examiner d'un œil critique les structures organisationnelles de leur école et faire le point sur les facteurs qui ont un impact sur le niveau de participation des parents. Cet exercice de réflexion sur la culture institutionnelle est essentiel pour ouvrir la voie au partenariat.

Planifier des partenariats efficaces

Selon l'OCDE, « le partenariat est un “processus” – apprendre à collaborer et à apprécier ce que chaque partenaire apporte à la relation. La clarté est importante puisque dans un partenariat, il est rare que les pouvoirs soient égaux. C'est pourquoi il faut établir des règles de base. » (OCDE, 1997). C'est dans cette optique que l'OQRE a publié le *Guide des éducatrices et des éducateurs* (OQRE, 2000-a), le *Guide des parents* (OQRE, 2000-b) et le *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire* (OQRE, 2000-c). Dans la même veine, la Commission de l'amélioration de l'éducation (CAÉ) a récemment publié un document intitulé *Planification de l'amélioration des écoles : Manuel à l'intention des directeurs d'école, des enseignants et des conseils d'école* (CAÉ 2000) dans lequel se trouve un chapitre consacré précisément à cette question, à savoir : « Qui a un rôle à jouer dans la planification de l'amélioration des écoles? ». Voici quelques extraits du *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire* qui traduisent bien l'esprit du message sur le partenariat que l'OQRE tente de diffuser dans ses publications.

« Le partage des responsabilités et des prises de décisions est la pierre angulaire d'une planification de l'amélioration réussie. En examinant avec les parents les résultats des évaluations locales et provinciales et en préparant des plans d'amélioration, le personnel acquiert un sens des responsabilités partagées et est déterminé à apporter les changements requis. » (OQRE, 2000-c, p. 16)

« Les parents sont les premiers responsables du développement et de l'éducation de leurs enfants. La participation des parents est d'une importance cruciale pour que leurs enfants puissent améliorer leur rendement scolaire. » (OQRE, 2000-c, p. 32)

« Les conseils d'école sont des partenaires importants pour les processus qui permettent d'établir des liens entre l'éducation et l'amélioration. » (OQRE, 2000-c, p. 32).

De plus, pour améliorer encore davantage la communication, la plupart de ces renseignements ainsi que des exemples concrets de

plans locaux se trouvent dans le site Web de l'OQRE (www.eqao.com).

Les éducatrices et éducateurs à la recherche de la forme de partenariat qui conviendrait le mieux à leur contexte et à leur clientèle doivent comprendre que la nature aléatoire, imprévisible et incertaine du milieu dans lequel nous évoluons peut faire échouer les efforts les plus honnêtes. Les solutions d'hier ne conviennent pas nécessairement à la politique sur l'éducation et aux conditions institutionnelles et démographiques d'aujourd'hui. Comme nous l'avons déjà dit, pourtant, les nouvelles politiques en matière d'éducation peuvent aussi ouvrir les portes à des partenariats en remettant en question les structures scolaires traditionnelles.

Compte tenu de l'évolution des forces externes qui ont un impact sur les écoles (Fullan, 1993), les éducatrices et éducateurs doivent examiner des stratégies pour trouver une solution aux problèmes de participation des parents. Il s'agit là d'un exercice de réflexion, d'analyse, de discussion et d'évaluation continu auquel les enseignantes, les enseignants et les parents doivent se livrer ensemble, en cherchant des réponses aux questions qui comptent le plus : Où allons-nous? Voulons-nous prendre cette orientation? Quel est le meilleur moyen d'y parvenir ensemble? À quoi se mesurera le résultat de nos efforts pour améliorer le rendement scolaire des enfants?

Le défi que doivent relever les éducatrices, les éducateurs et les parents consiste à trouver des façons d'unir leurs efforts tout en respectant leurs croyances respectives pour mieux servir les intérêts de l'enfant au chapitre de l'épanouissement, du rendement et de la réussite (Sikes, 1997). Les modèles de partenariat formulés par Comer et autres (1996), Epstein et autres (1997), Funkhouser, Gonzales et Moles (1997), et Saunders, Epstein et Connors-Tadros (1999) offrent une structure conceptuelle sur laquelle les parents, les enseignantes et les enseignants peuvent s'appuyer pour établir des rapports de collaboration. Bien que chacun de ces modèles présente des avantages et des inconvénients, ils insistent tous sur l'importance de la communication bilatérale entre l'école et la maison ainsi que sur l'acquisition d'une confiance mutuelle.

Les recherches montrent que, chaque fois qu'ils font les premiers pas, les éducatrices et éducateurs ont pu ouvrir la voie à des communications efficaces entre l'école et la maison :

- tendre la main aux parents par l'entremise d'organismes religieux ou communautaires;
- faire en sorte que les parents se sentent les bienvenus à l'école;
- inviter les parents à participer à la production de lettres d'information rédigées dans leur langue maternelle;
- aider les parents à participer à d'autres activités de communication;
- prendre le temps de téléphoner aux parents à la maison;
- adresser de courtes notes aux parents pour souligner les qualités de leurs enfants;
- tout simplement « garder le contact » de temps à autre.

D'autres options qui semblent encourageantes consistent à mettre sur pied des centres de parents qui offrent une formation et des renseignements sur l'éducation ainsi que des lignes d'assistance pour les parents qui veulent aider leurs enfants à faire leurs devoirs à la maison. Des méthodes comme la formation d'équipes parents-enseignant(e)s,

les communications trilatérales (réunions élève-parents-enseignante ou enseignant) et le rôle des parents comme coordonnateurs favorisent aussi la participation.

Au niveau de l'établissement, le « bouclage » (Burke, 1997) encourage la participation des parents. Le processus du bouclage permet aux enfants de conserver la même enseignante ou le même enseignant d'une année à l'autre plutôt que de changer à la fin de chaque année scolaire. Les praticiennes et praticiens signalent que cette manière de faire a des conséquences bénéfiques à la fois pour le rendement scolaire des élèves et pour le niveau de participation des parents.

Les stratégies dont nous venons de traiter ont été utilisées par des éducatrices et éducateurs pour favoriser le dialogue et la compréhension et pour assurer une certaine cohérence entre les pratiques en classe et le soutien des parents à domicile. De même, les progrès de la technologie informatique permettent de créer des réseaux qui facilitent considérablement le dialogue entre l'école et la maison.

Les publications et les campagnes de diffusion de l'information de l'OQRE constituent des étapes nécessaires sur le chemin menant à la planification de partenariats réussis. Cependant, il reste encore beaucoup à faire pour qu'un véritable partage des pouvoirs soit présent dans les écoles. Chaque école doit commencer par faire le point sur ses caractéristiques particulières. Chacune doit passer en revue ses plans d'amélioration pour veiller à ce qu'ils correspondent vraiment au cadre et aux besoins de la collectivité. Tous ces efforts doivent en plus avoir un point commun : les écoles doivent être disposées à confier des pouvoirs véritables et non illusoire aux parents qui possèdent les compétences nécessaires et qui sont prêts à assumer les responsabilités qui les accompagnent, à défaut de quoi la notion de partenariat parent-enseignant(e) devient un concept « vide de sens » (Benson, 1999).

Vers la recherche-action

La nature dynamique et variable de l'éducation au Canada de nos jours présente des défis particuliers pour l'étude empirique des interactions entre parents et enseignantes et enseignants. Certaines conditions s'avèrent singulièrement pertinentes lors de l'examen des avantages et des inconvénients des méthodes traditionnelles de collecte de données. En fait, toute la documentation que nous avons consultée indique que, à la lumière des résultats de sondages sur la participation des parents, il faut accorder une plus grande place au suivi. Sans ce suivi, les parents, le personnel enseignant et les élèves demeurent des « sujets » d'étude plutôt que des partenaires dans un processus visant à trouver des solutions à des problèmes. Nous recommandons l'adoption d'un modèle de recherche-action réciproque et dynamique dans lequel les parents sont traités comme des ressources et des partenaires plutôt que comme des « déficits » qui alourdissent le processus d'éducation.

En outre, il est évident qu'une seule approche de recherche ne saurait faire le point sur tous les éléments qui ont **une incidence** sur le taux de participation des parents. Les sondages, méthode fréquemment utilisée, brossent un portrait utile des activités des parents à un moment précis dans le temps. Ce sont des outils précieux lorsqu'ils sont bien conçus et qu'ils servent un objectif clair. En revanche, les données longitudinales permettent de déceler les grandes tendances sur une plus longue période, dans divers contextes ethnoculturels et au fil de l'évolution des situations. Nous avons besoin de ces deux approches pour bien saisir la complexité de la participation des parents et contribuer à la conception de programmes appropriés. Quelle que soit la méthode d'analyse et de collecte de données choisie, il faut prévoir un plan rigoureux de diffusion des résultats et de suivi dès le début. Nous devons fournir aux écoles les ressources dont elles ont besoin pour réaliser leurs propres études au sujet de la participation des parents et mettre à leur disposition des spécialistes pour les aider à interpréter les résultats et à y donner suite.

Conclusion

Les réalités culturelles des parents peuvent coïncider avec celles des enseignantes et enseignants ou aller à leur rencontre. Selon les recherches qui ont été effectuées, il faut tâcher davantage à promouvoir des politiques inclusives et des méthodes de collecte de données qui tiennent compte de la diversité de la population parentale. Le point de vue des élèves, notamment, est totalement absent en ce qui concerne la participation des parents. La détérioration des communications entre les parents et le personnel enseignant est un thème qui a été documenté par bien des études de cas et des sondages. Il n'y a pas assez de programmes de formation pour aider les parents et le personnel enseignant à mieux collaborer et à résoudre ensemble les problèmes. La formation préalable et les programmes de perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants ne suffisent pas pour répondre aux nouvelles exigences multiples et variables de partenariats avec les parents. Comme nous l'avons souligné dans ce document, les recherches sur la communication et les meilleures pratiques attestent de la nécessité pour les écoles d'être des systèmes plus ouverts et plus inclusifs où les partenariats entre les enseignantes, les enseignants et parents deviennent la norme plutôt que l'exception (Hargreaves, sous presse).

En examinant la documentation disponible, nous avons relevé des lacunes importantes dans la recherche, notamment dans la collecte de données sur la participation des parents, et le manque d'études sur le point de vue des parents en ce qui concerne les écoles et leurs modes de participation aux activités de l'école. Ces points de vue sont souvent déduits ou supposés par les éducatrices et éducateurs qui s'appuient sur des données empiriques limitées. Les parents n'ont pas souvent l'occasion de participer au débat public sur les buts, les objectifs et les attentes en matière d'éducation. À cet égard, les expériences et préférences des parents, ainsi que les difficultés rencontrées lors de leurs interactions avec le système scolaire, nécessitent davantage d'exploration, de clarté et de preuves à l'appui.

Nous devons également diversifier nos méthodes de collecte de renseignements. Il faudrait, par exemple, mettre sur pied des groupes de discussion, réaliser plus d'entre-

vues individuelles, former des partenariats écoles-universités qui mettraient les parents à contribution et effectuer des études longitudinales sur la participation des parents depuis le début de l'élémentaire jusqu'à la fin du secondaire. L'utilisation de multiples approches permettrait de disposer d'un plus vaste éventail de données pour mieux comprendre les sentiments des parents, ce qu'ils attendent de l'école en matière de soutien, la façon dont ils interprètent et comprennent les méthodes et les pratiques d'évaluation et de communication des résultats de leurs enfants et ce qu'ils peuvent et veulent faire pour appuyer l'apprentissage à l'école et à la maison. Les écoles doivent être en mesure de réunir elles-mêmes leurs propres données pour élaborer et évaluer leurs propres stratégies concernant la participation des parents.

Entre-temps, les nouvelles politiques et pratiques de l'OQRE ainsi que les documents d'appui dont il est question dans ce rapport aideront considérablement les parents à se sentir bien accueillis en tant que partenaires. On y trouve des structures et des lignes directrices qui mettent l'accent sur ce qui compte le plus à la fois pour les parents et pour le personnel enseignant, c'est-à-dire la réussite scolaire des élèves.

Synthèse thématique des documents portant sur la participation des parents

- **Communication des résultats** (Arter, Spandel et Culham, 1995; Brian, 1994; Comer et autres, 1996; Earl et Cousins, 1995; Eccles et Harold, 1993; Ediger, 1996; Gotts et Purnell, 1986; Gregg, 1996; Guskey, 1996; Hargreaves et Fullan, 1998; Hargreaves, Earl, Moore et Manning, 2001; Picciotto, 1996; Scott, 1992; Shepard et Bliem, 1993; Vaden-Kiernan, 1996; Wanat, 1997; Weldin et Tumarkin, 1997; Whittle, 1997)
- **Modèle de partenariat** (Aronson, 1995; Chavkin, 1993; Comer, 1986; Comer et autres, 1996; Epstein, 1991, 1995; Epstein et Connors, 1992; Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon, 1997; Hargreaves, à paraître; Leuder, 1998; Naftchi-Ardebili, 1995; OCDE, 1997; Sanders, 1997; Saunders, Epstein et Connors-Tadros, 1999; Swap, 1993)
- **Structures et pratiques inclusives des écoles** (Bernhard et Freire, 1999; Comer et autres, 1996; Comer, 1986; Dei et Razack, 1995; Delgado-Gaitan, 1990; Epstein, 1987, 1991; Epstein et autres, 1997; Funkhouser, Gonzales et Moles, 1997; Hargreaves, 1999; Hart, 1988; Henderson, Marburger et Ooms, 1986; Krasnow, 1990; National Council of Jewish Women, 1999; Policy Studies Associates, 1997; Rich, 1987-a, b; Salerno et Fink, 1992; Schlessman-Frost, 1992; Wanat, 1997; Young, 1995)
- **Modèles de participation des parents dans les écoles élémentaires et secondaires** (ACT Council of Parents and Citizens Associations, 1997; Brian, 1994; Epstein, 1990; Gotts et Purnell, 1986; Gregg, 1996; McGrath, 1997; Stallworth et Williams, 1982; Young, 1995; Young, Helton et Whitley, 1997)
- **Formation des parents** (American Association of School Administrators, 1992; Ban, 1993; Chavkin, Gonzalez et Lara, 1995; Chavkin et Williams, 1993; Comer, 1986; Cotton et Mann, 1994; de Kanter et autres, 1986; DeBaryshe, 1992; Finn, 1998; Floyd, 1992; Gettinger et Guetschow, 1998; Naftchi-Ardebili, 1995; Oregon State Department of Education, 1990; Rich 1985, 1987a, b; Singh, 1986; Thiessen et Anderson, 1999; Wanat, 1997)
- **Soutien aux partenariats parent-école pour l'apprentissage des enfants de la part du personnel enseignant, des administratrices et administrateurs et des conseils scolaires** (Chavkin et Williams, 1987; Chrispeels, 1991; Della-Dora, 1979; Henderson, Marburger et Ooms, 1986; OCDE, 1997)
- **Perfectionnement professionnel du personnel enseignant pour leur travail avec les parents** (Barclay et Boone, 1996; Barton, 1992; Brian, 1994; Chavkin et Williams, 1987, 1988; Chrispeels, 1991; Cochran, 1993; Cotton et Wikeland, 1989; Davies et Johnson, 1996; Della-Dora, 1979; Gotts et Purnell, 1986; Gultz, 1997; Krasnow, 1990; National Opinion Research Center, 1997; Newport, 1994; OCDE, 1997; Policy Studies Associates, 1997; Rich, 1987a, b; Simich-Dudgeon, 1993; Thiessen et Anderson, 1999; Weiss, 1996; Williams et Chavkin, 1989)
- **Leadership de la directrice ou du directeur** (Blendick, 1996; Davidson et St. John, 1993; Lindle, 1992; OCDE, 1997)
- **Rôle de la technologie dans la communication des résultats et la participation** (Bauch, 1994; Cummins et Sayers, 1995; Doyle et Barber, 1990; Fraser, 1991; Hudson, 1999; National Opinion Research Center, 1997; Temme, 1991)
- **Effets de la taille de l'école et de son emplacement** (Bushnell, 1997; Conway, 1992; Lawrence, 1997; Newman et Wehlage, 1995; Reyhner, 1991; Stephens, 1995)

-
- **Les écoles en tant que communautés** (Bryk et Driscoll, 1988; Merz et Furman, 1997)
 - **Rôles et rituels institutionnalisés** (Brito et Waller, 1993; Gregg, 1996; Lasky, 1999; Mintzberg, 1979; Ovando et Abrego, 1996; Philipsen, 1996; Swap, 1987; Vincent 1996-a; Walker et MacLure, 1999)
 - **Comparaison des perceptions des parents et des éducatrices et éducateurs concernant la participation des parents** (Burgess et autres, 1991; Central Advisory Council for Education, 1967; Chavkin et Williams, 1987; Galt, 1999; Hargreaves, à paraître; Levin et Riffel, 1997; Young, 1995)
 - **Outils et méthodologie utilisés pour les sondages** (Bacon, Chovelak et Wanic, 1998; Baenen et autres, 1995; Blank et Kershaw, 1998; Clinchy, 1994; Cole et Williams, 1990; Freeman et Karr-Kidwell, 1998; Goldman et Johnston, 1996; Gregg, 1996; Guzman et Schofield, 1995; Hecht et autres, 1993; Herrick et Epstein, 1991; Hollaway, 1997; Hoover-Dempsey et Jones, 1997; Iowa State Department of Education, 1994; Isenberg, 1992; Johnstone et Hiatt, 1997; Laye, 1995; Morrison, 1994; Parker, Piotrkowski, Kessler-Sklar, Baker, Peay et Clark, 1997; Patterson, 1994; Phillips, 1992; Webster, Dryden, Leddick et Green, 1999)

Bibliographie

- ACKER, S. *Never a dull moment: Teachers at work*, Londres, Cassell. À paraître.
- ACT COUNCIL OF PARENTS AND CITIZENS ASSOCIATIONS. *Home-school partnerships in literacy development*, Australie, chez l'auteur, 1997.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS. *101 ways parents can help students achieve*, Arlington (VA), chez l'auteur, 1992.
- ARONSON, M. M. *Building communication partnerships with parents. Professional's Guide*, Westminster (CA), Teacher Created Materials, 1995.
- ARTER, J. A., V. SPANDEL et R. CULHAM. *Portfolios for assessment and instruction*, 1995. Service de reproduction de documents ERIC – n° 388 890.
- ATEN, A., D. MUELLER, D. NEW et T. PESCHANG. *Parent involvement: Improving school climate and strengthening relationships among the parent community*, Illinois, 1998. Projet de recherche-action, programme de maîtrise sur le terrain de la Saint Xavier University et d'IRI/Skylight. Service de reproduction de documents ERIC – n° ED422093.
- BACON, L., C. CHOVELAK et A. WANIC. *Instructional techniques to improve homework completion with sixth grade and Spanish I students*, 1998. Projet de recherche-action dans le cadre de la maîtrise, programme de maîtrise sur le terrain de la Saint Xavier University et d'IRI/Skylight.
- BAENEN, N., et autres. Résultats d'un sondage auprès des parents réalisé à l'automne 1994. Survol de l'évaluation E et R Report n°. 95E.03, Wake County Public Schools System, Raleigh (NC), Department of Evaluation and Research, 1995.
- BALLI, S. J. « Family diversity and the nature of parental involvement », *Educational Forum*, vol. 60, n° 2 (1996), p. 149-155.
- BAN, J. *Parents assuring student success (PASS): Achievement made easy by learning together*, Bloomington (IN), National Educational Service, 1993.
- BARCLAY, K., et E. BOONE. *The parent difference: Uniting school, family and community*, éd. rév., Arlington Heights (IL), Skylight Training and Publishing, 1996.
- BARTON, M. C. *Teachers' attitudes to parent involvement/participation in schools*, University of New England, Armidale (NSW), 1992. Thèse de maîtrise.
- BAUCH, J. P. *Voice-based technology for parent involvement: Results and effects*, 1994. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la Mid-South Educational Research Association à Nashville (TN), en novembre 1994.
- BENSON, D. A. *A narrative inquiry of school and parent councils: A partnership and the promise of power or "hollow words"?*, Simon Fraser University, 1999. Thèse de doctorat.
- BERNHARD, J. K., et M. FREIRE. *What is my child learning in elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families*, 1999. Article soumis au *Canadian Ethnic Studies Journal*.
- BLANK, M., et C. KERSHAW. *The designbook for building partnerships: School, home, and community*, Lancaster (PA), Technomic Publishing Company, 1998.
- BLASÉ, J. J. « The politics of teaching: The teacher-parent relationship and the dynamics of diplomacy », *Journal of Teacher Education*, vol. 38, n° 2 (1987), p. 53-60.
- BLENDICK, P. *An examination of styles of procedure used by principals in connecting schools to school communities within a multicultural context*, ONTARIS, 1996. Thèse.
- BRIAN, D. J. *Parental involvement in high schools*, 1994. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à New Orleans (LA), du 4 au 8 avril 1994.

- BRITO, S., et H. WALLER. « Partnership at what price? » dans R. Merttens, D. Mayers, A. Brown et J. Vass, éd., *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement*, Londres, University of North London Press, 1993.
- BRYK, A. S., et M. E. DRISCOLL. *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*, Madison (WI), National Center on Effective Secondary Schools, 1988.
- BURGESS, R., C. HERPHESS et S. MOXAN. « Parents are welcome: Headteachers and mothers' perspectives on parental participation in the early years », *Qualitative Studies in Education*, vol. 4, n° 2 (1991), p. 95-107.
- BURKE, D. L. *Looping: Adding time, strengthening relationships*, Champaign (IL), 1997. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 414 098.
- BUSHNELL, M. « Small school ritual and parent involvement », *Urban Review*, vol. 29, n° 4 (1997), p. 283-295.
- BUTTERY, J., et P. J. ANDERSON. *Community, school, and parent dynamics: A synthesis of literature and activities*, 1997. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'Association of Teacher Educators à Washington (DC), le 18 février.
- CENTRAL ADVISORY COUNCIL FOR EDUCATION. *Children and their primary schools (The Plowden report)*, Londres, HMSO, 1967.
- CHAVKIN, N. F., éd. *Families and schools in a pluralistic society*, Albany (NY), State University of New York Press, 1993.
- CHAVKIN, N. F., D.L. GONZALEZ et D. LARA. *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools at a neutral community site, and, in general, a personal approach*, Charleston (WV), 1995. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 388 489.
- CHAVKIN, N. F., et D. L. WILLIAMS. « Enhancing parent involvement: Guidelines for access to an important resource for school administrators », *Education and Urban Society*, vol. 19, n° 2 (1987), p. 64-84.
- CHAVKIN, N. F., et D. L. WILLIAMS. « Critical issues in teacher training for parent involvement », *Educational Horizons*, vol. 66 (1988), p. 87-89.
- CHAVKIN, N. F., et D. L. WILLIAMS. « Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices », dans N. F. Chavkin, éd., *Families and Schools in a Pluralistic Society*, New York, State University of New York Press, 1993, p. 73-84.
- CHRISPEELS, J. H. « District leadership in parent involvement: Policies and actions in San Diego », *Phi Delta Kappan*, vol. 72, n° 5 (1991), p. 367-371.
- CLINCHY, E. « Finding out what a school and its community need and want », *Equity and Choice*, vol. 10, n° 3 (1994), p. 28-31.
- COCHRAN, M. « Parent empowerment and parent-teacher action research: A friendly critique », *Equity and Choice*, vol. 10, n° 1 (1993), p. 36-40.
- COLE, M., et C. WILLIAMS. *Parental involvement programs: The perception of teachers and parents toward reading success*, 1990. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la Mid-South Educational Research Association à New Orleans (LA), du 14 au 16 novembre 1990.
- COMER, J. P. « Home-school relationships as they affect the academic success of children », *Education and Urban Society*, vol. 16, n° 3 (mai 1984), p. 323-337.
- COMER, J. P. « Parent participation in schools », *Phi Delta Kappan*, vol. 65 (1986), p. 442-446.
- COMER, J. P., N. M. HAYNES, E.T. JOYNER et M. BEN-AVIE, éd. « Rallying the whole village: The Comer process for reforming education », *Computing Teacher*, vol. 21, n°6 (1996), p. 44-45.
- COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION. *Planification de l'amélioration des écoles*, novembre 2000.

- CONWAY, G. E. « School choice: A private school perspective », *Phi Delta Kappan*, vol. 73, n° 7 (1992), p. 561-563.
- COTTON, E., et G. MANN. *Encouraging meaningful parent and family participation: A survey of parent involvement practices in California and Texas*, 1994. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la National Middle School Association à Cincinnati (OH), novembre 1994.
- COTTON, K., et K. R. WIKELAND. *Parent involvement in education (School Improvement Research Series, Close-Up #6)*, Portland (OR), Northwest Regional Educational Laboratory, 1989.
- CRAIG, C. J. « Issues to address, assets to engage: Parents in schools and classrooms », *Journal of Curriculum and Supervision*, vol. 13, n° 3 (1998), p. 279-287.
- CUMMINS, J., et D. SAYERS. *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*, New York, St. Martin's Press, 1995.
- DAVIDSON, B. M., et E. P. ST. JOHN. *School restructuring: A study of the role of the principal in selected accelerated schools*, 1993. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la Southwest Educational Research Association à Austin (TX), le 28 janvier 1993.
- DAVIES, D., et V. JOHNSON, éd. *Crossing boundaries: Multi-national action research on family-school collaboration. Report No. 33*, Baltimore (MD), Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, 1996.
- DEBARYSHE, B. D. *Early language and literacy activities in the home. Final Report*, Washington (DC), U.S. Department of Education Field Initiated Studies Program, 1992.
- DE KANTER, A., et autres. « Parent involvement strategies: A new emphasis on traditional parent roles », dans *Designs for Compensatory Education: Conference Proceedings and Papers*, 1986. Communication présentée à une conférence tenue à Washington (DC) les 17 et 18 juin 1986.
- DEHLI, K., et I. JANUARIO. *Parent activism and school reform in Toronto*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, Département de sociologie, 1994.
- DEI, G., et S. RAZACK. *Inclusive schooling: An inventory of contemporary practices designed to meet the challenge of a diverse student body*, Toronto, ministère de l'Éducation, 1995. Projet de rapport.
- DELGADO-GAITAN, C. *Literacy for empowerment: The role of parents in children's education*, Albany, State University of New York Press, 1990.
- DELLA-DORA, D. « Parents and other citizens in curriculum development », dans R. S. Brandt, éd., *Partners: Parents and schools*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 1979, p. 67-74.
- DELPIT, L. *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*, New York, New Press, 1995.
- DOYLE, M. A., et B. S. BARBER. *Homework as a learning experience: What research says to the teacher*, 3^e éd., Washington (DC), National Education Association, 1990.
- EARL, L., et J. COUSINS. *Classroom assessment: Changing the face, Facing the change*, Mississauga, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1995.
- EARL, L., et P. LEMAHIEU. « Rethinking assessment and accountability », dans A. Hargreaves, éd., *Rethinking educational change with heart and mind. The 1997 ASCD yearbook*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1997, p. 149-168.
- ECCLES, J. S., et R.D. HAROLD. « Parent-school involvement during the early adolescent years », *Teachers College Record*, vol. 94, n° 3 (1993), p. 567-587.
- EDIGER, M. *Reporting to parents (A classroom newspaper)*, 1996. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 393 111.

- EPSTEIN, J. L. « Parent involvement: What research says to administrators », *Education and Urban Society*, vol. 19 (1987), p. 119-136.
- EPSTEIN, J. L. « School and family connections: Theory, research and implication for integrating sociologies of education and the family », dans D. G. Unger et M.B. Sussman, éd., *Families in Community Settings: Interdisciplinary Perspectives*, New York, Haworth Press, 1990, p. 99-126.
- EPSTEIN, J. L. « Paths to partnership », *Phi Delta Kappan*, vol. 72 (1991), p. 345-349.
- EPSTEIN, J. L. « School/family/community partnerships », *Phi Delta Kappan*, vol. 76 (1995), p. 701-712, *Experienced Teachers' Handbook*, 1^{re} éd., New York, IMPACT II, The Teachers Network, 1993.
- EPSTEIN, J. L., L. COATES, K. C. SALINAS, M. SANDERS et B. S. SIMON. *School, family and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press, 1997.
- EPSTEIN, J. L., et L. J. CONNERS. « School and family partnerships », *The Practitioner*, vol. 18 (1992), p. 1-8.
- FINE, M. « Parent involvement: Reflections on parents, power and urban public schools », *Teachers College Record*, vol. 94 (1993), p. 682-710.
- FINN, J. D. « Parental engagement that makes a difference », *Educational Leadership*, vol. 55, n° 8 (1998), p. 20-24.
- FLOYD, S. N. *Involving parents in whole language kindergarten reading program*, M.S. Practicum, Nova University, 1992.
- FRASER, L. A. *Evaluation of Chapter I take-home computer program*, rapport n° 7, vol. 25 (1991), Atlanta (GA), Atlanta Public Schools, Department of Research and Evaluation, 1991.
- FREEMAN, M., et P. KARR-KIDWELL. *A descriptive study: Parental opinion and teacher-student perceptions regarding parents' involvement in their children's education and development*, Dallas (TX), Dallas Independent School District, 1998.
- FULLAN, M. *Change forces: Probing the depths of educational reform*, Londres, Falmer Press, 1993.
- FUNKHOUSER, J., M. GONZALES et O. MOLES. *Family involvement in children's education: Successful local approaches. An idea book*, Washington (DC), Policy Studies Associates, National Institute on the Education of At-Risk Students, 1997.
- GALT, V. « Schools shortchange the poor, study says », *Globe and Mail*, 11 août 1999.
- GETTINGER, M., et K. W. GUETSCHOW. « Parent involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 32, n° 1 (1998), p. 38-52.
- GOLDMAN, J., et M. JOHNSON. *Enhancing parent involvement in schools: A large scale parent survey*, Dependents Schools (DOD), Washington (DC), Caliber Associates, 1996.
- GOTTS, E. E., et R. F. PURNELL. *Communications: Key to home school relations*, dans R. J. Goffore et R. P. Boger, éd., *Child-rearing in the home and in the school*, New York, Plenum Press, 1986, p. 157-200.
- GREGG, G. A. *A study of parent involvement in Montana public schools : A work in progress*, Bozeman (MT), Montana State University, College of Education, Health and Human Development, 1996.
- GULTZ, M. *Here we are together... together at school*, New York, 1997. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 409 985.
- GUSKEY, T. R., éd. « Communicating student learning », *ASCD Yearbook*, Alexandria (VA), Association for Supervision and Curriculum Development, 1996.

- GUZMAN, N., et R. SCHOFIELD. *Systemic restructuring for successful inclusive schools: Leadership and a collaborative evaluation model*, 1995. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Association of School Administrators à New Orleans (LA), du 10 au 13 février 1995.
- HAAR, C. PTA: *The untold story*. Ébauche sous forme de manuscrit. À paraître.
- HARGREAVES, A. « The emotions of teaching and educational change », dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins, éd., *International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Boston, Londres, Kluwer Academic Publishers, 1999.
- HARGREAVES, A. « The parent gap: Teachers' perceptions of their emotional relationships with parents », *American Education Research Journal*. À paraître.
- HARGREAVES, A. « Beyond anxiety and nostalgia: Building a social movement for educational change ». Article accepté pour être publié dans le *Phi Delta Kappan*. Sous presse.
- HARGREAVES, A., L. EARL, S. MOORE et S. MANNING. *Learning to change: A study of teachers committed to innovation in grades 7 and 8*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 1997.
- HARGREAVES, A., L. EARL, S. MOORE et S. MANNING. *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*, San Francisco, Jossey-Bass, 2001.
- HARGREAVES, A., et M. FULLAN. *What's worth fighting for out there?*, Mississauga, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1998.
- HART, T. E. « Involving parents in the education of their children », *OSSC Bulletin*, vol. 32, n° 3 (1988).
- HECHT, J., et autres *Issues in surveying high school students and their parents*, 1993. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à Atlanta (GA), du 12 au 16 avril 1993.
- HENDERSON, A. T., C. L. MARBURGER et T. OOMS. *Beyond the bakesale: An educators guide to working with parents*, Columbia (MD), National Committee for Citizens in Education, 1986.
- HERRICK, S., et J. EPSTEIN. « Improving school and family partnerships in urban elementary schools: Reading activity packets and school newsletter », rapport n° 19, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Baltimore (MD), 1991.
- HOLLAWAY, R. *Parents and teachers: Advocates or adversaries*, New York, Clearinghouse n° PS026167, 1997.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V., et K. P. JONES. *Parental role construction and parental involvement in children's education*, 1997. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à Chicago (IL), le 27 mars 1997.
- HUDSON, K. « Computers in classrooms: Are they helping or hurting? », *Toronto Star*, 19 septembre 1999.
- IOWA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. *Parent involvement in education: A resource for parents, educators, and communities*, Des Moines, chez l'auteur, 1994.
- ISENBERG, B. *WCPSS parent survey*, Raleigh (NC), Wake County Public Schools System, Department of Evaluation and Research, 1992.
- JOHNSTONE, T., et D. B. HIATT. *Development of a school-based parent center for low-income new immigrants*, 1997. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à Chicago (IL), du 24 au 28 mars 1997.
- KRASNOW, J. *Building parent-teacher partnerships: Prospects from the perspective of the school's reaching out project*, Boston, Institute for Responsive Education, 1990.

- LASKY, S. *Parents, teachers and emotions: Dancing 'round the maypole, a study of intricate patterns and discord*, 1999. Communication présentée à l'International Study Association on Teachers and Learning à Dublin (Irlande), en juillet 1999.
- LAWRENCE, B. K. *There's many a slip between the cup and the lip*, 1997. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 413 153.
- LAYE, L. *Reaching the unreachable parent through an extensive title I parent involvement program*, Master's Practicum Report, Nova University (FL), 1995.
- LEUDER, D. C. *Creating partnerships: An educator's guide*, Lancaster (PA), Technomic Publishing Co., 1998.
- LEVIN, B., et J. A. RIFFEL. *Schools and the changing world*, Londres, Falmer Press, 1997.
- LINDLE, J. C. *School leadership and educational reform: Parent involvement, the Education for Handicapped Children Act, and the Principal*, Occasional Papers: School Leadership and Education Reform, OP n° 4, Urbana (IL), University of Illinois at Urbana-Champaign, National Center for School Leadership, 1992.
- MAEHR, M., et C. MIDGLEY. *Transforming school cultures*, Boulder (CO), Westview Press, 1996.
- MATHEWS, R. *Factors associated with parental reluctance to involvement in the education of children with special needs*, 1998. Service de reproduction de documents Eric – n° ED430346.
- McEWAN, B. K. *Angry parents, failing schools: What's wrong with the public schools and what you can do about it*, Wheaton (IL), Harold Shaw Publishers, 1998.
- McGRATH, D. J. *Parent involvement in schools, the intergenerational transfer of occupational and economic success, and the grouping of students: Lessons from suburbia*, University of Pennsylvania, 1997. Thèse de doctorat.
- McLANAHAN, S., et G. SANDEFUR. *Growing up with a single parent : What hurts, what helps*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1994.
- MERZ, C., et G. FURMAN. *Community and schools: Promise and paradox*, New York, Teachers College Press, 1997.
- MINTZBERG, H. *The structuring of organizations*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1979.
- MOLES, O. C. « Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings », dans N. F. Chavkin, éd., *Families and schools in a pluralistic society*, New York, State University of New York Press, 1993, p. 21-52.
- MORRISON, M. *Increasing parental involvement by motivating parents of fourth and fifth grade students to become more meaningfully involved in children's education*, M.S. Practicum Report, Nova University, 1994.
- NAFTCHI-ARDEBILI, S. *Parents' views of their involvement at home, in ESEA Chapter 1 Programs, and at school: Impact on parents and their children*, 1995. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à San Francisco (CA), du 18 au 22 avril 1995.
- NATIONAL COUNCIL OF JEWISH WOMEN, *Parent focus groups*, 1999. Dans Internet : <http://eric-web.tc.columbia.edu/families/NCJW_child/parents.html>.
- NATIONAL OPINION RESEARCH CENTER. *The study of opportunities for and barriers to family involvement in education: Preliminary results*, Chicago (IL), chez l'auteur, 1997. Sondage.
- NATIONAL PARENT TEACHER ASSOCIATION. *National standards for parent/family involvement programs*, Chicago (IL), chez l'auteur, 1997.
- NESPOR, J. *Tangled up in school: Politics, space, bodies and signs in the educational process*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

- NEWMANN, F. M., et G. G. WEHLAGE. *Successful school restructuring: A report to the public and educators*, Madison (WI), Center on Organization and Restructuring of Schools, 1995.
- NEWPORT, P. *Construction of teacher beliefs and practice: Parent participation in the primary school and classroom*, University of Sydney, 1994. Thèse de doctorat.
- NIKIFORUK, A. *School's out: The catastrophe in public education and what we can do about it*, Toronto, Macfarlane, Walter and Ross, 1993.
- OAKES, J., et M. LIPTON. *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers, and policymakers*, New Haven (CT), Yale University Press, 1990.
- OCDE. Voir Organisation de coopération et de développement économiques.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *Guide des éducatrices et des éducateurs*, 2^e éd, 2000-a.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *Guide des parents, 1999-2000*, 2000-b.
- OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire, 1999-2000*, 2000-c.
- OREGON STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. *Parent involvement: The critical link*, Salem, chez l'auteur, 1990.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Les parents, partenaires de l'école*, Paris (France), chez l'auteur, 1997.
- OVANDO, M. N., et M. H. ABREGO. *Parental involvement in a majority/minority context: Lessons from the field*, 1996. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'University Council for Educational Administration à Louisville (KY), du 25 au 27 octobre 1996.
- PARKER, F., C. PIOTRKOWSKI, S. KESSLER-SKLAR, A. BAKER, L. PEAY et B. CLARK. *The impact of parent involvement in head start on parents and children, final report and executive summary*, New York, National Council of Jewish Women Center for the Child, 1997.
- PATTERSON, S. *Increasing parental involvement in grades one, four and five in a rural elementary school*, Ed.D. Practicum, Nova South Eastern University, 1994.
- PHILIPSEN, M. *Parental involvement in schools: Case studies of three high schools in a southeastern metropolitan area. A Research Report*, Richmond (VA), Metropolitan Educational Research Consortium, 1996.
- PHILLIPS, L. *Parent involvement: Relationships of expectations, goals and activities to student achievement among minority socioeconomic and gender groups*, 1992. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à San Francisco (CA), du 20 au 24 avril 1992.
- PICCIOTTO, L. P. *Student-led parent conferences: How to launch and manage conferences that get parents involved and improve student learning*, Jefferson City (MO), Scholastic Professional Books, 1996.
- POLICY STUDIES ASSOCIATES. *Overcoming barriers to family involvement in Title I schools. Report to Congress*, Washington (DC), National Institute on the Education of At-Risk Students, 1997.
- REYHNER, J. *Plans for dropout prevention and special school support services for American Indian and Alaska Native students*, 1991. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 343 762.
- RICH, D. *The forgotten factor in school success: The family*, Washington (DC), Home and School Institute, 1985.
- RICH, D. *Schools and families: Issues and actions*, Washington (DC), National Education Association, 1987-a.

- RICH, D. *Teachers and parents: An adult-to-adult approach*, Washington (DC), National Education Association, 1987-b.
- SALERNO, A., et M. FINK. *Home/school partnerships: Migrant parent involvement report*, Geneseo (NY), Geneseo Migrant Center, 1992.
- SANDERS, M. *Building effective school-family-community partnerships in a large urban school district*, rapport n° 13, Baltimore (MD), Centre for Research on the Education of Students Placed At Risk, 1997.
- SAUNDERS, M., J. L. EPSTEIN et L. CONNORS-TADROS. *Family partnerships with high schools: The parents' perspective*, rapport n° 32, Baltimore (MD), Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, 1999.
- SASSER, K. *Parental involvement in schools: Reluctant participants [do not equal] uninterested parents, 1991*. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la Mid-South Educational Research Association à Lexington (KY), du 13 au 15 novembre 1991.
- SCHLESSMAN-FROST, A. *Parents' perceptions of school's success in three follow-through communities: A preliminary « Ethno » evaluation*, 1992. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à San Francisco (CA), en avril 1992.
- SCOTT, L. *Improving evaluation of third grade literacy using authentic techniques and self assessment*. Ed.D. Practicum, Nova University, 1992.
- SHEPARD, L. A., et C. L. BLIEM. *Parent opinions about standardized tests, teacher's information and performance assessments. A case study of the effects of alternative assessment in instruction, student learning and accountability practices*, 1993. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à Atlanta (GA), du 12 au 16 avril 1993.
- SHIMAHARA, K., et A. SAKAI. *Learning to teach in two cultures: Japan and the United States*, New York, Galard Publishing, 1995.
- SIKES, P. *Parents who teach: Stories from home and from school*, A. Hargreaves, éd., Londres, Cassell, 1997, Teacher Development Series.
- SIMICH-DUDGEON, C. « Increasing student achievement through teacher knowledge about parental involvement », dans N. F. Chavkin, éd., *Families and schools in a pluralistic society*, New York, State University of New York Press, 1993, p. 189-204.
- SINGH, B. *Homework hotline questionnaires: For parents (elementary schools); for junior high school students; for high school students*, 1986. Service de reproduction de documents Eric – n° ED276764.
- SLEETER, C. « How white teachers construct race », dans McCarthy et W. Crichlow, éd., *Race, identity and representation in education*, New York, Routledge, 1993, p. 157-171.
- STALLWORTH, J., et D. L. WILLIAMS. *A survey of parents regarding parent involvement in schools. Parent involvement in education project. Final report. Executive summary*, Austin (TX), Southwest Educational Development Lab, 1982.
- STEPHENS, K. « "Small is beautiful" – Advantages of a small center », *Child Care Information Exchange*, vol. 101 (1995), p. 15-19.
- STUDER, S. C. *Parent/school relations in crisis: Revisiting desegregation in Riverside, California*, 1997. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à Chicago (IL), du 24 au 28 mars 1997.
- SWAP, S. M. *Enhancing parent involvement in schools: A manual for parents and teachers*, New York, Teachers College Press, 1987.
- SWAP, S. M. *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*, New York, Teacher's College Press, 1993.

- TALBERT, J. E., et M. W. McLAUGHLIN. « Teacher professionalism in local school contexts », *American Journal of Education*, vol. 102, n° 2 (1994), p. 123-153.
- TEMME, D. L. *A computer approach to teach study skills to third grade students and parents*, M.S. Practicum, Nova University, 1991.
- THIESSEN, D., et S. ANDERSON. *Getting into the habit of change in Ohio schools: The cross-case study of 12 transforming learning communities*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, 1999.
- TRAN, X. C. *The factors hindering Indochinese parent participation in school activities*, San Diego State University (CA), Institute for Cultural Pluralism, Bilingual Education Service Center, 1982.
- VADEN-KIERNAN, N. *Parents' reports of school practices to involve families. Statistics in brief*, Rockville (MD), Westat, 1996.
- VALENCIA, R. R. « The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice », *The Stanford Series on Education and Public Policy*, Bristol (PA), Falmer Press, Taylor et Francis, 1997.
- VINCENT, C., et S. TOMLINSON. « Home-school relationships: The "swarming of disciplinary mechanisms"? », *British Educational Research Journal*, vol. 23, n° 3 (1997), p. 361-377.
- VINCENT, C. *Parent empowerment? Collective action and inaction in education*, 1996-a. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de l'American Educational Research Association à New York (NY), du 8 au 12 avril 1996.
- VINCENT, C. *Parents and teachers: Power and participation*, Londres et Bristol (PA), Falmer Press, 1996-b.
- WALKER, B., et M. MACLURE. *Secondary school parents' evenings: A qualitative study*, Norwich (CT), University of East Anglia, Center for Applied Research in Education, 1999.
- WALLER, W. *The sociology of teaching*, New York, Wiley, 1932.
- WANAT, C. L. « Effect of family structure on parental involvement: Perspectives of principals and traditional, dual-income, and single parents », *Journal of School Leadership*, vol. 4, n° 6 (1994), p. 631-648.
- WANAT, C. L. « Conceptualizing parental involvement from parents' perspectives: A case study », *Journal for a Just and Caring Education*, vol. 3, n° 4 (1997), p. 433-458.
- WEBB, R., et G. VULLIAMY. « A deluge of directives: Conflict between collegiality and managerialism in the post ERA primary school », *British Education Journal*, vol. 22, n° 4 (1993), p. 441-458.
- WEBSTER, W., M. DRYDEN, L. LEDDICK et C. GREEN. *Evaluation of project SEED: Detroit public schools, 1997-98*, Detroit Public Schools (MI), 1999. Préparé en tant que composante de l'évaluation nationale du projet SEED.
- WEISS, H. *Preparing teachers for family involvement*, 1996. Résumé de la communication présentée à la National Conference of the Family Involvement Partnership for Learning à New York (NY), les 12 et 13 avril 1996.
- WELDIN, D. J., et S. R. TUMARKIN. *Parent involvement: More power in the portfolio process*, 1997. Communication présentée à l'Annual Conference and Exhibit of the Association for Supervision and Curriculum Development à Baltimore (MD), du 22 au 25 mars 1997.
- WHITTLE, S. L. *Report cards: Stepping away from tradition*, 1997. Recueil de communications présentées dans le cadre de la China-U.S. Conference on Education à Beijing, en Chine, du 9 au 13 juillet 1997. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 425 407.
- WILLIAMS, D. L., et N. F. CHAVKIN. « Essential elements of strong parent involvement programs », *Educational Leadership*, vol. 47 (1989), p. 18-20.

-
- WYNESS, M.C. *Schooling, welfare and parental responsibility*, Londres et Bristol (PA), Falmer Press, 1996.
- YOUNG, B. N., C. HELTON et M. E. WHITLEY. *Impact of school-related, community-based, and parental involvement activities on achievement of at-risk youth in the high school setting*, 1997. Communication présentée à l'assemblée générale annuelle de la Mid-South Educational Research Association à Memphis (TN), en novembre 1997.
- YOUNG, M. D. *Family involvement at the secondary level: Learning from Texas borderland schools*, Texas, University of Texas and the Region 1 Service and School Districts of Texas, 1995. Service de reproduction de documents Eric – n° ED 408 677.

Notes biographiques

Shawn Moore est le responsable de recherches à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto. Il travaille au International Centre for Educational Change. M. Moore participe actuellement à deux projets de recherche longitudinale traitant de la manière dont les enseignantes et enseignants ajustent leur travail dans le contexte de la réforme des écoles secondaires de l'Ontario et des conséquences pour la relation entre l'amélioration des écoles et les réformes de l'éducation mandatées.

Sue Lasky est étudiante en doctorat à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto et coordonnatrice du International Centre for Educational Change. M^{me} Lasky travaille actuellement à deux projets portant sur la réforme des écoles secondaires. La recherche de son mémoire est une analyse comparée de la réforme des écoles secondaires dans les Pays-Bas et en Ontario. Les domaines de recherche qui intéressent M^{me} Lasky sont les interactions parent-enseignante ou enseignant, la réforme scolaire à grande échelle et les méthodes de rechange pour l'évaluation des élèves.