

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

FACTEURS FAVORISANT LA COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE :
LE POINT DE VUE PARENTAL

RAPPORT DE RECHERCHE
TRAVAIL PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M. ÉD.)
(Version corrigée)

PAR

VICKY ROY

Le 15 décembre 2014

Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

La bonne école primaire, c'est celle où le parent a envie de se rendre pour participer aux activités, soutenir une sortie, encadrer une journée spéciale. À quoi bon choisir une école qui coûte cher et offre de fabuleuses activités parascolaires si nous, les parents, n'y allons jamais?

C'est terriblement exigeant?

Vous avez raison, ça l'est!

France Paradis,

Enfants Québec, septembre 2013

REMERCIEMENTS

Prendre la décision d'entreprendre un retour aux études et d'effectuer un projet de recherche à la maîtrise est une chose importante. Ce retour aux études ne se fait pas sans l'appui et la collaboration de certaines personnes qui nous entourent.

En premier lieu, nous tenons à remercier chaleureusement les parents qui ont bien voulu donner leur appui à notre recherche en répondant à nos questions. Nous aimerions, également, remercier Madame Krasimira Marinova, notre directrice de recherche, professeure titulaire au département d'éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Malgré la distance qui séparait nos lieux respectifs de travail et grâce aux nouvelles technologies, elle a pu nous accompagner dans notre processus. Elle nous a encadrée ainsi que nous a permis de pousser plus loin nos réflexions. Nous la remercions également, car elle a fait preuve d'une grande confiance en nous.

En deuxième lieu, nous tenons à remercier notre groupe à la maîtrise en éducation de Mont-Laurier pour sa capacité à se tenir informé et à s'encourager. Particulièrement, un collègue avec qui nous avons davantage partagé nos préoccupations, nos émotions ainsi que nos doutes. Un ami précieux auprès de qui nous sommes allée chercher du soutien dans les moments difficiles, mais surtout un collègue formidable avec qui nous avons trouvé la capacité de rire devant les obstacles qui ont parsemé notre parcours. Un gros merci Yves !

Finalement, nous tenons à exprimer une grande reconnaissance envers notre famille et nos amis pour leur écoute, leur compréhension, mais surtout pour leurs encouragements. Sans vous, nous aurions éprouvé plus de difficultés à persévérer et accomplir notre projet.

RÉSUMÉ

Les acteurs de l'éducation s'accordent pour citer la collaboration famille-école comme un facteur important pour la réussite scolaire et la lutte au décrochage scolaire. La collaboration peut avoir divers visages : bénévolat dans l'école, supervision des devoirs, participation à divers comités, participation aux sorties scolaires, etc. Dès le préscolaire, nous devons penser à développer des pratiques enseignantes influençant la participation parentale. Toutefois, nous sommes questionnée par l'opinion des parents face à la collaboration famille-école. De plus, cela nous amène à nous interroger sur les facteurs qui favorisent leur collaboration, et ce, de leur point de vue parental.

Les objectifs de cette recherche sont, à partir du point de vue des parents ayant un enfant au préscolaire, d'identifier les facteurs favorisant la collaboration famille-école ainsi que d'établir une hiérarchie de ceux-ci. Ces objectifs permettent d'étudier comment la collaboration famille-école s'établit ainsi que d'étudier les facteurs qui l'influencent, et ce, afin d'améliorer les pratiques enseignantes.

Nos résultats s'appuient sur une analyse qualitative des données recueillies à l'aide d'entrevues semi-dirigées effectuées auprès de sept parents ayant un enfant au préscolaire. Nous avons privilégié la recherche qualitative, car nous la jugeons plus adaptée pour obtenir et traiter les informations à partir de l'opinion des parents. Nous jugeons également que ce type d'analyse convient à la nouveauté de notre objet de recherche qui est de considérer le parent comme un agent de collaboration à part entière, au même titre que les autres intervenants : enseignant, direction d'école, etc.

Il se dégage de nos résultats que la communication est le facteur prédominant pour inciter la collaboration famille-école. La confiance que les parents ont envers l'école vient également « quantifier » l'envie des parents à collaborer, c'est-à-dire que, plus la confiance est grande, plus leur désir de participer aux activités scolaires est présent et positif. De plus, celle-ci est étroitement liée au facteur de la communication. Toutefois, les résultats dégagent également d'autres facteurs qui viennent donner une couleur particulière à la collaboration famille-école au préscolaire.

Mots clés : facteurs favorables à la collaboration famille-école, communication famille-école, liens de confiance, collaboration au préscolaire et point de vue parental

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION : CONTEXTE DE RECHERCHE.....	9
CHAPITRE I LA PROBLÉMATIQUE	12
1.1. Le point de rencontre entre l'école et la maison	12
1.1.1 L'histoire de la collaboration.....	13
1.1.2 La collaboration	15
1.2 La question de recherche.....	16
1.3 Les objectifs de recherche.....	17
CHAPITRE II LE CADRE DE RÉFÉRENCE	18
2.1 Une bonne collaboration école-famille.....	18
2.2 Le rôle des parents	20
2.3 Les différents types d'implication parentale.....	21
2.4 Les aspects positifs de la collaboration.....	24
2.5 Les obstacles à la collaboration	24
2.6 Les facteurs favorisant la collaboration école-famille	26
CHAPITRE III LA MÉTHODOLOGIE	30
3.1 Le type de recherche	30
3.2 Le choix des méthodes.....	30
3.3 L'instrumentation.....	31
3.4 L'élaboration du guide d'entrevue semi-dirigée.....	31
3.4.1 La question introductive	32
3.4.2 Les sous- thèmes	33
3.4.3 Les questions finales	42

3.5	L'échantillonnage	43
3.6	Les précautions éthique.....	44
3.7	La description des participants.....	44
3.8	Le déroulement des entrevues.....	45
3.9	La méthode d'analyse des données.....	46
3.9.1	La description et la justification du système catégoriel	47
CHAPITRE IV ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES		60
4.1	La vision et réalité parentale.....	61
4.1.1	Définir la collaboration par la communication	61
4.1.2	Les types de collaboration effectués : Les activités visitent les comités .	63
4.1.3	L'implication et comité : une question d'information	65
4.1.4	L'implication aux activités reliées à la vie scolaire : l'enfant un centre d'intérêt.....	68
4.2	La communication	71
4.2.1	L'agenda : un moyen quotidien	73
4.2.2	Le courriel : un moyen rapide et discret	74
4.2.3	L'appel téléphonique : un moyen d'urgence	74
4.2.4	Les rencontres : un essentiel	75
4.2.5	Le déroulement d'une journée : une information importante	76
4.2.6	Les informations au quotidien	77
4.2.7	Les soirées : des moments privilégiés.....	78
4.2.8	Les communications : un besoin essentiel	79
4.2.9	Les échanges : un besoin important.....	81
4.3	La confiance.....	82
4.3.1	La présence des élèves et la communication : des motifs de confiance .	82
4.3.2	Le contact et l'écoute : des signes de confiance	84
4.3.3	Les suivis et les activités : des occasions de tisser des liens.....	86
4.3.4	Des demandes de rencontres et des malaises : réactions d'un manque de confiance.....	86
4.3.5	L'écoute, l'enthousiasme, l'accueil : des attitudes et des valeurs gagnantes.....	88
4.4	La réalité familiale : un plus pour la collaboration.....	90

4.5	Les contacts répétés : une vision différente.....	92
4.6	Une formation pour tous.....	93
4.7	La promotion à l'année.....	94
4.8	Le cas négatif : une vision différente.....	96
4.9	La hiérarchisation des facteurs et les motifs de leur importance.....	100
CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....		103
RÉFÉRENCES.....		107
ANNEXE A INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....		112
ANNEXE B LETTRE À LA DIRECTION.....		120
ANNEXE C RÉPONSE DE LA DIRECTION.....		121
ANNEXE D LETTRE À L'ENSEIGNANTE.....		122
ANNEXE E LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS.....		123
ANNEXE F FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....		124
ANNEXE G SYSTÈME CATÉGORIEL.....		128
ANNEXE H TABLEAUX SYNTHÈSES.....		137

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Quelques actions entreprises pour favoriser la participation des parents à l'école	15
Tableau 3.1 Profil des divers participants	45
Tableau 4.1 Définition d'une bonne collaboration famille-école.....	64
et types de collaboration effectués.....	64
Tableau 4.8 Les attitudes et les valeurs essentielles pour développer la confiance	89
Tableau synthèse 3.2 conceptions des parents face à une bonne collaboration famille-école	137
Tableau synthèse 3.3 Facteurs favorisant la collaboration	138
Tableau synthèse 3.4 Hiérarchisation des facteurs	142

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Composantes d'une bonne collaboration	20
Figure 2. Les principaux facteurs qui permettent de maximiser la collaboration.	29
Figure 3. Les principaux facteurs favorisant la collaboration : point de vue parental, de Vicky Roy.....	102

INTRODUCTION : CONTEXTE DE RECHERCHE

Au Québec, la collaboration école-famille est un sujet qui préoccupe les acteurs de l'éducation comme le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS), le Conseil supérieur de l'éducation, les Commissions scolaires, la Fédération des comités de parents, la Fédération des syndicats de l'enseignement, etc. Dans les années 1990, lors de la Commission des États généraux sur l'éducation, on a soulevé les besoins des familles par rapport à l'école. Certains parents ont souligné l'importance de la communication, de la reconnaissance, de laisser tomber les malentendus entre l'école et la famille et ils demandent une valorisation pour leur participation. À la suite des recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation, des changements dans les politiques du gouvernement ainsi que des modifications sont apportés à la Loi sur l'instruction publique en 1998 (MEQ, 1998). La Loi sur l'instruction publique accorde aux parents des droits en ce qui concerne la collaboration famille-école. Elle prévoit des places pour eux dans certains comités afin qu'ils puissent faire valoir leur opinion et donner des suggestions auprès de leur établissement et de leur commission scolaire. Nous savons que la collaboration apporte des aspects positifs au développement des enfants ainsi que sur leur réussite, leur rendement et leur adaptation. Elle apporte également aux parents une source de confiance envers les enseignants et vient les convaincre de l'importance de leur rôle. Nous sommes également en mesure d'affirmer que le terme collaboration peut avoir une multitude de sens, et ce, tout dépendant des acteurs impliqués. Nous savons également qu'il peut y avoir différents facteurs la favorisant.

✓ Le contexte de recherche

En 2010, nous avons assisté, comme membre du conseil d'établissement, à une présentation faite par la représentante du projet Avenir d'enfants. Elle est venue nous dévoiler les résultats d'une étude intitulée *Portrait de l'état de développement des enfants d'âge préscolaire de la MRC Vallée-de-la-Gatineau*, réalisée en Haute-Gatineau avec la collaboration du Centre Offord de l'Université McMaster et Québec Enfants¹, et ce à

¹ Québec Enfants est devenue Avenir d'enfants peu de temps après l'étude.

l'hiver 2009. L'instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) nous dévoilait des faits peu encourageants sur le développement des enfants de la Haute-Gatineau qui entrent au préscolaire. Selon l'IMPDE, un enfant sur deux n'était pas prêt au niveau de la maturité affective pour entrer à l'école et un enfant sur trois ne l'était pas au niveau des compétences sociales. C'est donc cette présentation qui nous a guidée vers notre objet de recherche, car nous avons commencé à nous questionner sur ce que nous pourrions faire pour palier à ces lacunes, surtout lorsqu'on sait que des études (Deslandes : 2010, 2004, 2002 et Larivée : 2010) nous informent que cela a une influence sur le décrochage scolaire. Cette présentation nous a donc donné le goût de nous informer davantage sur le sujet et de chercher comment nous pourrions joindre et motiver les parents, avant ou dès l'entrée de leur enfant à la maternelle. Donc, c'est dans ce contexte que cette maîtrise de recherche a été réalisée.

Chaque année, les enseignants travaillent de concert avec la famille. Toutefois, à chaque début scolaire, des questionnements sur les façons d'inciter les parents à collaborer avec l'école, et ce, que nous soyons au préscolaire ou au primaire ressortent. Comment mieux informer et atteindre les familles? Comment les enseignants peuvent-ils faire en sorte que chaque famille puisse participer à la vie scolaire de leur enfant? Comment réussir à rejoindre la majorité des parents et les convaincre des bienfaits de leur collaboration? La participation de certains parents lorsqu'il y a des présentations spéciales (journée portes ouvertes, portfolio) est un bon indicateur de réussite. Toutefois, malgré diverses invitations, nous ne réussissons pas à rejoindre ou à faire participer toutes les familles. Certaines familles se réjouissent de notre travail, d'autres le critiquent. Nous effectuons des rencontres d'informations, mais certains n'y viennent pas et d'autres n'osent pas poser leurs questions. Nous voulions en apprendre davantage sur les facteurs qui ont une influence sur la collaboration. Nous voulions avoir le point de vue des parents sur ce thème afin d'améliorer notre pratique, et ce, dès leur entrée dans le monde scolaire. C'est pour ces raisons que nous avons pris la décision d'effectuer notre étude autour de la famille et de l'école. Notre recherche s'est effectuée auprès de sept parents ayant un enfant au préscolaire.

Cette recherche porte donc sur ces facteurs influençant cette collaboration entre l'école et la famille. Nous avons été motivée par notre désir de connaître et de comprendre le point de vue des parents. Particulièrement, la vision qu'ont les familles ayant des enfants qui font leur entrée dans le monde scolaire parce que nous voulons bonifier nos pratiques dès l'entrée dans le monde scolaire afin que les habitudes de collaboration persistent par la suite.

Le premier chapitre de ce rapport vise à situer la problématique de cette recherche. Nous y aborderons différents aspects de la collaboration et déterminerons le contexte entourant la problématique. Nous nous attarderons aux buts et aux objectifs de notre objet de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre de référence qui a soutenu notre questionnement et l'élaboration de notre guide d'entrevue. Il comprend donc la description des principaux concepts utilisés pour notre analyse.

Le troisième chapitre, pour sa part, présente la méthodologie de recherche. Ce chapitre y détaille le type de recherche, les participants étant impliqués, les méthodes de recherche ainsi que les considérations éthiques.

La présentation des résultats ainsi que l'analyse se retrouvent au quatrième chapitre. On peut y lire la définition de la collaboration vue par les parents. On y retrouve également les facteurs de communication, de confiance, de croyances, de promotion, etc. Ce chapitre présente également les interprétations des données ainsi que la hiérarchisation des facteurs cités. Nous y faisons une réflexion sur les changements à effectuer dans nos pratiques ainsi que sur les pratiques gagnantes.

Les retombées potentielles de cette recherche ainsi que des questionnements sur d'éventuelles pistes de recherche complètent et viennent clore ce rapport.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre traitera de l'origine de notre objet de recherche. Nous y ferons un bref retour dans le passé afin de prendre connaissance des divers travaux ministériels et des lois encourageant la collaboration famille-école. La question de recherche, les buts ainsi que les objectifs de cette recherche seront également abordés à l'intérieur de ce chapitre.

1.1. Le point de rencontre entre l'école et la maison

Le questionnement apporté par la présentation de l'IMPDE, nous a dirigée vers une préoccupation qui est associée indirectement à la collaboration famille-école, surtout lorsqu'il s'agit du préscolaire. Il s'agit de la transition entre la petite enfance et le milieu scolaire. Les chercheurs Deslandes (2010, 2004, 2002) et Larivée (2010) s'accordent sur l'importance de préparer l'entrée à la maternelle, car il semble que les attitudes précoces à l'égard de l'école sont déterminantes et tendent à perdurer et à influencer le rendement scolaire, et ce, à long terme. Le passage de la famille ou du milieu de garde au monde scolaire est une importante période de transition pour les enfants, mais également pour leurs parents qui vivent des changements au niveau des interactions avec les intervenants (enseignants). D'après Jacques et Deslandes (2002), une transition, c'est le point de rencontre entre l'école et la famille. De plus, Deslandes (2010) précise qu'il y a une transition importante entre les CPE² et le milieu scolaire et que celle-ci peut être très abrupte. Nous sommes donc en droit de nous questionner sur ce qui pourrait être mis en place pour que cette période de transition soit moins drastique pour les enfants, mais aussi pour leurs parents, afin de favoriser leur futur partenariat avec le monde scolaire. Si certains parents sont moins inquiets, car c'est la deuxième ou la troisième fois qu'ils vivent l'entrée d'un de leurs enfants dans le monde scolaire, pour certains c'est la première fois. De plus, ces mêmes chercheurs parlent de l'importance d'un bon début dans le monde scolaire. Toutes les difficultés scolaires et comportementales observées dès l'entrée à l'école viennent influencer le développement de l'enfant et la perception qu'il aura de l'école ainsi que ses chances de réussite ou ses possibilités de décrochage et de

² CPE signifie Centre de la petite enfance.

persévérance scolaire. De plus, cela vient également influencer les relations entre les familles et l'école. En effectuant nos recherches sur les transitions, nous nous sommes questionnée sur la pertinence de notre désir premier de créer des outils permettant aux parents de mieux préparer leur enfant à entrer à l'école. Lors de notre période de questionnement, nous avons jugé que de vérifier les relations qui s'établissent entre les parents et les enseignants, et ce, dès leur arrivée dans le monde scolaire pouvait donner des pistes qui aideront éventuellement les transitions. De même ces idées reçues permettront la création d'outils qui aideront les familles à mieux préparer leur enfant au monde scolaire.

1.1.1 L'histoire de la collaboration

Nous proposons d'effectuer un bref retour dans le passé pour nous remémorer les moments importants de la collaboration famille-école à travers le système éducatif québécois. En 1971, avec la Loi 27 qui instituait un comité de parents pour chaque école, le ministère de l'Éducation du Québec ouvrait la porte à la collaboration parentale en rendant obligatoire la participation des parents dans les écoles (Morin, 2011). Par la suite, à la fin des années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation (MEQ, 1996) a permis aux parents de s'exprimer et de faire des suggestions. Certains parents ont souligné l'importance de la communication, de la reconnaissance, de laisser tomber les malentendus entre l'école et la famille et ont demandé une valorisation pour leur participation. Pour donner suite aux recommandations de la Commission des États généraux sur l'éducation, des changements dans les politiques du gouvernement ainsi que des modifications sont apportés à la Loi sur l'instruction publique (LIP, 2013) et fait la promotion de programmes tel que le Programme de soutien à l'école montréalaise (Gouvernement du Québec, 2005) qui favorise la création de différents liens avec les familles.

Nous retrouvons l'un de ces changements au niveau du comité de parents. Auparavant, chaque école avait un comité de parents. Maintenant, des écoles ont été regroupées pour former ce que nous appelons un établissement. Chacun des établissements a désormais un conseil d'établissement qui est formé de membres enseignants ainsi que de parents. Ce changement permet, entre autres, à un nombre

déterminé de parents d'approuver, d'adopter et d'être informé de ce qui se passe dans l'établissement scolaire que fréquente leur enfant. Nous retrouvons encore des comités de parents. Toutefois, leur constitution a changé. Maintenant, il existe un seul comité de parents par commission scolaire et il est constitué d'un représentant par établissement qui, lui, a été élu lors des assemblées de parents. De plus, la Loi sur l'Instruction publique (LIP, 2013), permet la création d'organismes de participation des parents (OPP) qui donnent la chance aux familles d'échanger et de participer à certaines activités vécues dans les écoles. Les parents peuvent également avoir un titre de représentant sur divers comités de leur commission scolaire (comité de parents, comité du transport, comité consultatif pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) et ainsi y faire valoir leur opinion et apporter des suggestions lors de ces moments de rencontre. Le but de la création de ces comités était de créer un partenariat entre les parents et tous les intervenants scolaires. Tous les acteurs de ces comités doivent œuvrer ensemble dans le but de satisfaire les besoins éducatifs des enfants. De plus, avec l'article 143 de la Loi sur l'Instruction publique, certains parents peuvent également siéger au Conseil des commissaires en tant que commissaires parents.

La création de ces comités et de ces conseils d'établissement voulait rendre les parents et tous les intervenants scolaires partenaires. D'ailleurs, la responsabilité première des conseils d'établissement est de favoriser le partenariat entre l'école, la famille et la communauté (Gouvernement du Québec, 2002a). Ceux-ci doivent œuvrer ensemble pour satisfaire les besoins éducatifs des enfants. De son côté, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS) fait la promotion de l'importance d'établir des relations de collaboration avec les parents, et ce, à travers les différentes documentations gouvernementales qu'il publie. Récemment, le document *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité* (Gouvernement du Québec, 2010), produit par le gouvernement, souligne l'importance de la famille et de la communauté lors des transitions scolaires, et ce, à travers les trois principes suivants : la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant, le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives et la mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'enfant et la personnalisation des méthodes transitionnelles. Nous avons

élaboré un tableau présentant certains travaux, certaines lois nous indiquant l'importance accordée aux familles.

Tableau 1.1 Quelques actions entreprises pour favoriser la participation des parents à l'école

Année	Documentations et lois
1971	Loi 27 qui institue un comité de parents pour chaque école (le ministère de l'Éducation du Québec ouvre la porte à la collaboration parentale). (Morin, 2011)
1995-1996	La Commission des États généraux sur l'éducation permet aux parents de s'exprimer et de faire des suggestions (MEQ, 1996).
1997	Politique <i>Prendre le virage du succès</i> (MEQ, 2000) et mise sur pied du <i>Programme de soutien à l'école montréalaise</i> (Gouvernement du Québec, 2005) qui veulent créer des liens nouveaux avec la famille.
1998	Adoption de la Loi 180 qui permet aux parents de participer au processus de prise de décision dans les écoles (MEQ, 1998)
2004	Élaboration du guide <i>Rapprocher les familles et l'école primaire</i> (Gouvernement du Québec, 2004)
2005	Élaboration du guide <i>La participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire</i> (Gouvernement du Québec, 2005) qui vise à aider les enseignants à se questionner sur leur façon d'interagir avec les parents.
2008	Modification à la Loi de l'instruction publique (certains parents peuvent siéger au Conseil des commissaires en tant que commissaires parents) (LIP, 2013)
2010	Élaboration du <i>Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité</i> (Gouvernement du Québec, 2010)

1.1.2 La collaboration

Après ce bref retour dans le passé, nous pouvons constater que depuis plusieurs années, des chercheurs tels que Deslandes (2010), Larivée (2011), Changkakoti et Akkari (2008), Boulanger, Larose, Minier, Couturier, Kalubi-Lukusa et Cusson (2011) ainsi que Letarte, Nadeau, Lessard et Allard (2011) s'intéressent à la collaboration école-famille. Ceux-ci ont effectué des études sur les différents types de partenariat : parents bénévoles lors d'activités scolaires, ceux qui s'impliquent en faisant le suivi des travaux et des devoirs à la maison, de même que ceux qui participent à la prise de décisions sont autant d'exemples pouvant démontrer la collaboration famille-école. Ces chercheurs ont

également présenté les avantages de celle-ci comme l'amélioration du rendement scolaire, un taux d'absences moins élevé et le développement d'attitudes positives face à l'école. Le partenariat permet aux parents de se sentir mieux informés, de bâtir des projets communs et d'améliorer les qualités du milieu et de l'environnement éducatif, etc. Ils ont également présenté certains obstacles à la mise en place d'une collaboration telle que le maintien de certains préjugés, l'incompréhension des rôles de chacun, les problèmes reliés à la communication et au temps. Bien que l'ensemble des études nous donne les aspects positifs et négatifs d'une collaboration, nous sommes en droit de nous questionner sur les facteurs pouvant la favoriser. Ces chercheurs ont également exploré la relation existant entre la collaboration famille-école et les devoirs, ainsi que celle qui existe face aux évaluations, à la réussite scolaire. Ils ont également pu explorer les différents aspects du partenariat école-famille-communauté. Toutefois, ces recherches ont peu exploré les facteurs favorisant la collaboration et ont été effectuées davantage au primaire, au secondaire ainsi qu'auprès d'intervenants provenant du milieu scolaire. Le caractère nouveau de notre recherche est que nous avons voulu vérifier la vision de la collaboration au préscolaire. De plus, comme peu de recherches font mention de la vision qu'ont les parents d'enfant à la maternelle, nous avons voulu innover en allant auprès des parents ayant des enfants du préscolaire afin d'obtenir leur point de vue sur la collaboration. Nous avons considéré intéressant de porter notre questionnement sur ce qui incite les parents à collaborer dès le préscolaire afin de mieux comprendre la situation. Nous avons envisagé la possibilité d'aller vérifier la réalité des parents au regard de la collaboration. Par contre, nous avons d'abord cherché ce qui avait déjà été écrit dans ce domaine.

1.2 La question de recherche

C'est en se basant sur la problématique de ne pas connaître la perception des parents face à la collaboration, que nous avons décidé d'effectuer notre recherche sur le point de vue des parents et, tout particulièrement, ceux des familles ayant des enfants à la maternelle. Nous jugeons qu'avoir leur opinion nous permettra d'adapter nos pratiques en favorisant certains facteurs qui auront été identifiés comme étant des facteurs augmentant la collaboration. Si nous avons décidé d'identifier les parents ayant un enfant au

préscolaire comme personne ressource c'est parce que nous désirons avoir l'opinion d'acteurs qui font une arrivée récente dans le monde scolaire comme parents. De plus, nous croyons qu'encourager dès le préscolaire la collaboration aidera à établir des liens de confiance qui vont perdurer et ainsi bonifier les transitions entre le monde de la petite enfance et le monde scolaire. Ceci nous amène à formuler la question de recherche suivante :

Quels sont les facteurs favorisant la collaboration école-famille du point de vue des parents du préscolaire?

1.3 Les objectifs de recherche

Dans cette optique, nous avons jugé approprié de retenir les objectifs généraux suivants :

1) Identifier les facteurs favorisant la collaboration école-famille du point de vue des familles. (Nous voulons connaître le point de vue des parents des enfants du préscolaire, car ils font leur entrée dans le monde scolaire.)

2) Établir la hiérarchie des facteurs favorisant la collaboration.

De ces deux objectifs généraux découlent deux objectifs concrets :

- Étudier comment la collaboration famille-école s'établit.
- Étudier les facteurs qui influencent la collaboration afin d'améliorer nos pratiques.

La perspective de notre recherche est d'aider l'école et la famille à collaborer de façon plus active et constante, plus précisément de bonifier le partenariat entre les deux acteurs. Bref, cette recherche vise à étudier et identifier, à partir du point de vue parental, comment la collaboration famille-école s'établit. De plus, elle vise l'étude des facteurs qui l'influencent ainsi que la hiérarchisation de ceux-ci. Elle vise également une meilleure compréhension de la collaboration afin d'améliorer notre conception et nos pratiques face à la collaboration.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre a comme objectif de mieux situer les concepts utilisés pour décrire, analyser et interpréter les données recueillies auprès des parents d'enfants fréquentant la maternelle. Les diverses parties de ce chapitre sont consacrées aux descriptions et aux différents aspects de la collaboration et ceux-ci se basent sur la littérature consultée.

2.1 Une bonne collaboration école-famille

Dans le domaine de l'éducation, il est difficile de définir la collaboration, car celle-ci peut avoir différents termes, aspects et divers sens. Il arrive parfois que la documentation utilise les mots : collaboration, partenariat, engagement, coopération, implication et coéducation pour décrire les relations entre l'école et la famille. Cowan, Swearer Napolitano et Sheridan (2004) font la distinction entre les termes « collaboration » et « partenariat ». Ces auteurs définissent la collaboration comme un processus visant l'atteinte, généralement à court terme, d'un but précis et commun alors qu'un partenariat famille-école représente un processus à long terme qui implique que tous les acteurs soient en constante évolution et travaillent pour prévenir les éventuels problèmes. Cependant, pour les besoins de notre recherche, nous préférons nous référer à la définition que Larivée (2011) et Deslande (2006) donnent. Pour eux, c'est un concept polysémique difficile à définir de façon uniforme, et ce, selon le point de vue des acteurs impliqués (parents, enseignants, administrateurs). C'est d'ailleurs pour ces raisons que nous pouvons nuancer ou utiliser plusieurs termes pour la définir, et ce, selon Larivée (2011). Donc, la collaboration peut avoir une définition à caractère multidimensionnel, car il peut y avoir plusieurs façons de voir celle-ci et de s'impliquer telles que : s'informer sur les apprentissages et les comportements de nos enfants, connaître la composition de l'école, partager la prise de décisions, contribuer activement à la réalisation des objectifs fixés, prendre part, coopérer, ou s'associer. Il est également intéressant de tenir compte des idées de Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau et Allard (2011) qui spécifient que la collaboration peut également se définir par la fréquence et la qualité des contacts entre la famille et l'école.

D'ailleurs pour Deslandes et Jacques (2004), une collaboration positive s'observe par une relation harmonieuse et respectueuse de tous les partenaires et elle favorise le bien-être, le développement ainsi que l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant, et ce, en plaçant celui-ci au centre des actions et des décisions. Deslandes et Larivée s'accordent pour dire que les conditions pour créer des liens significatifs avec les parents sont plus propices au préscolaire étant donné, qu'habituellement, ceux-ci sont plus ouverts et impliqués dans le parcours scolaire de leur enfant. De plus, ils sont habitués aux interactions utilisées par les services de garde qui sont moins formelles, mais plus fréquentes. Il est donc important que les enseignants en soient conscients et qu'on commence tôt à élaborer des plans de collaboration et qu'on les poursuive jusqu'au secondaire. C'est d'ailleurs ce qui nous a incitée à aller chercher l'opinion des parents ayant un enfant aux préscolaire. Une bonne collaboration passe par un élément essentiel à toute relation interpersonnelle, c'est à dire : la communication (Jacques et Deslandes, (2002), Larivée, (2010)). La communication devrait porter sur l'enfant (ses progrès, difficultés, etc.), les attentes, les informations relatives aux activités et événements ainsi que sur l'aide qu'on peut apporter aux parents. Pour qu'une collaboration soit harmonieuse, nous devons respecter certains critères: les relations parents-personnel de l'école doivent être respectueuses, équilibrées, coopératives, interdépendantes et flexibles. Elles devraient reposer sur un lien de confiance mutuelle. De plus, on ne devrait pas oublier qu'à l'intérieur de ces relations c'est l'enfant qui est au centre des décisions. Bref, une collaboration positive s'observe par une relation harmonieuse, respectueuse et égalitaire de tous les partenaires. De plus, elle favorise le bien-être, le développement ainsi que l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant qui est au centre des actions et des décisions.

Dans l'esprit de cette recherche, nous nous sommes basée sur les définitions de Cowan, Swearer Napolitano et Sheridan (2004) ainsi que celle de Deslandes (2006) et Larivée (2011) pour élaborer notre définition de la collaboration. Nous croyons, comme ces auteurs, que la collaboration est quelque chose de multidimensionnel, car il y a diverses façons de s'impliquer, de collaborer afin de prévenir ou d'atteindre des buts communs. De plus, la collaboration est un processus qui demande du temps et qui exige

d'établir des contacts. La figure 1 présente les principaux éléments définissant une bonne collaboration, selon nos lectures.

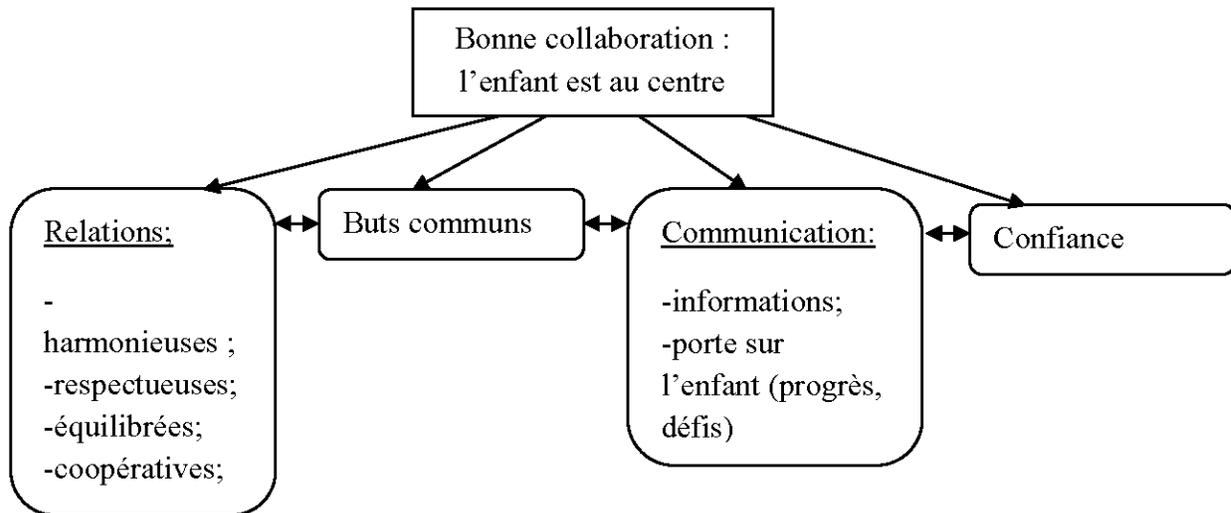


Figure 1 : Composantes d'une bonne collaboration

2.2 Le rôle des parents

Il est important de comprendre le rôle accordé aux parents, avant de parler davantage de la collaboration. D'abord, il y a le mot « famille » qui peut se définir comme suit : une institution qui assure des fonctions essentielles à la survie des membres et garantit habituellement la satisfaction des besoins primaires de l'enfant et qui le prépare à exercer un rôle dans la société (Royer, 2004). Le rôle des parents est de s'engager dans des activités centrées sur l'enfant comme le jeu et les arts. Ils ont la responsabilité de créer un environnement éducatif stimulant pour leur enfant dans le but de préparer celui-ci à son entrée à l'école et de le soutenir dans son cheminement. Selon Deslandes et Rivard (2011), le rôle des parents attendu par les enseignants est d'encourager, de soutenir et de superviser les travaux scolaires. Pour ce qui est du processus des pratiques parentales, Larivée (2011) spécifie que la décision des parents de s'impliquer ou non est influencée par trois composantes : c'est-à-dire la représentation que ceux-ci ont de leur rôle, leur sentiment de compétence et s'ils perçoivent que leur enfant ou l'éducateur de celui-ci les invite à participer. Deslandes (2010) mentionne que

des études nationales et internationales prouvent que, ce que les familles font (les processus familiaux) est plus important que ce qu'elles sont.

2.3 Les différents types d'implication parentale

Nous avons écrit précédemment qu'il pouvait y avoir une multitude de définitions au terme « collaboration ». Il en est de même pour les types de collaboration puisqu'il existe diverses formes ou synonymes pour définir les relations existant entre l'école et la famille. En général, les auteurs classent ces typologies selon le degré d'engagement parental demandé. Depuis les quinze dernières années, des chercheurs tels que Deslandes, Letarte, Nadeau, Lessard, Normandeau et Allard ont plutôt fait des références à la typologie d'Epstein pour expliquer les divers niveaux d'implication parentale. Cette typologie repose sur six catégories d'activités qui sont les suivantes :

- 1) *Les rôles et les compétences parentales* (responsabilités concernant le bien-être, la santé et la sécurité, préparation de l'enfant à la vie scolaire, achat de matériel requis)
- 2) *La communication entre l'école et la famille* (renseignements donnés par l'école aux parents et l'inverse)
- 3) *Le bénévolat/volontariat* (présence des parents à diverses activités à l'école, accompagnement lors de sorties scolaires)
- 4) *Les apprentissages à la maison* (aide aux devoirs, permet un environnement adéquat pour faire des apprentissages, démontre de l'intérêt pour ce que l'enfant vit à l'école, discute avec son enfant et l'encourage)
- 5) *La participation aux prises de décisions* (comités de parents, organisme de participation des parents, conseils d'établissement)
- 6) *La collaboration avec la communauté* (échanges avec les autres parents).

De plus, selon Boulanger, Larose, Larivée et al. (2011) la typologie d'Epstein évoque un lien unidirectionnel puisque ce sont les parents qui ont la responsabilité d'aller vers l'école et non aux enseignants de rechercher les compétences des parents afin d'adapter leurs pratiques de collaboration.

Pour sa part, Larivée (2011) propose une typologie à huit formes de collaboration qui ne sont pas exclusives. Celles-ci sont regroupées en quatre niveaux qui respectent le degré de relation d'engagement, de consensus et de pouvoir entre les collaborateurs.

- 1) *L'information et la consultation* (l'attente par les parents d'être informés sur les activités scolaires ou d'être invités, à l'occasion, à venir à l'école)
- 2) *La coordination et la concertation* (se réfèrent aux activités demandant le soutien et l'encadrement des parents à la maison (aide aux devoirs et les petits projets, la signature de divers travaux, etc.)
- 3) *La coopération et le partenariat* (parents qui désirent être de réels partenaires et être actifs dans l'école)
- 4) *La cogestion et la fusion* (parents qui veulent pouvoir participer aux processus décisionnels).

Larivée spécifie également que les parents qui s'impliquent ne le font pas nécessairement pour les mêmes motifs. Certains ont des intentions à but individuel (exemple : l'amélioration des apprentissages de leur enfant), d'autres ont un objectif collectif (ils s'impliquent pour plusieurs élèves, exemple dans la classe de leur enfant) et pour certains le but est institutionnel (ils veulent travailler pour l'ensemble de l'école). Lorsqu'un parent vise plus d'un de ces objectifs, Larivée mentionne qu'il respecte ainsi la typologie d'Adelman qui situe l'implication parentale dans une succession d'actions en continu.

Pour leur part, Boulanger, Larose, Larivée et al. (2011) parlent de conceptions servant de référence face à la participation parentale. Selon eux, il y a une perspective déficitaire à l'intérieur de laquelle l'implication parentale est restreinte à la famille (les parents soutiennent la réalisation des travaux à la maison, créent un milieu stimulant et soutiennent son cheminement scolaire). Il y a également une perspective scolaire à l'intérieur de laquelle les parents sont appelés à s'impliquer à l'école en assistant à diverses activités collectives, à être bénévoles, à participer à des comités, etc. Ces auteurs proposent plutôt d'utiliser une perspective socioculturelle pour favoriser la collaboration. Cette perspective fait appel à la prise en compte de la dimension culturelle des familles pour fonder les attentes et les actions des acteurs en matière de collaboration. Ainsi, la culture de chacun permet de façonner leur participation. Cette perspective permet de

créer des passerelles entre les univers culturels en favorisant la prise de conscience et la reconnaissance des compétences des parents et des enseignants.

Le tableau 2.1 résume la typologie d'Epstein ainsi que celle de Larivée. Il permet également de comparer leurs niveaux d'implication parentale. Ce tableau nous présente les six catégories d'activités où les parents et l'école peuvent remplir des responsabilités communes selon de la typologie d'Epstein. Nous pouvons comparer ses catégories aux quatre niveaux de participation parentale proposés par Larivée. Sa typologie propose des niveaux qui touchent les besoins et la responsabilité des parents.

Tableau 2.1 La typologie d'Epstein et celle de Larivée

Typologie d'Epstein	Typologie de Larivée
1) Rôles et les compétences parentales 2) Communication entre l'école et la famille 3) Bénévolat 4) Apprentissages à la maison 5) Participation aux prises de décisions 6) Collaboration avec la communauté	4 niveaux : 1) L'information et la consultation 2) La coordination et la concertation 3) La coopération et le partenariat 4) La cogestion et la fusion

En bref, nous pouvons utiliser différentes typologies pour classer les diverses implications des parents. Toutefois, l'essentiel est de ne pas perdre de vue l'importance de la collaboration et les différents visages que celle-ci peut prendre. Pour servir notre étude, nous avons décidé de centrer nos recherches selon les catégories 2, 3, 4 et 5 de la typologie d'Epstein, car nous voulons analyser si la communication, le bénévolat, les apprentissages à la maison ainsi que la collaboration avec la communauté sont des facteurs favorables à la collaboration famille-école, tout particulièrement au préscolaire. Nous avons également décidé de centrer notre recherche sur les niveaux 1, 3 et 4 de la typologie de Larivée, car nous voulons analyser l'impact qu'à l'information reçue par les

parents sur leur intérêt face à la collaboration. De plus, nous voulons comprendre ce qui incite les parents à participer aux diverses activités qui composent la vie scolaire de leur enfant.

2.4 Les aspects positifs de la collaboration

Une bonne collaboration apporte des bénéfices à tous ses acteurs. Selon Larivée (2010), une bonne collaboration apporte aux élèves : une amélioration des performances, un taux d'absences moins élevé, des attitudes positives face à l'école. De plus, ils ont une vision positive de la valeur qu'accorde leur parent aux activités ainsi qu'à eux. Pour leur part, les parents ont déterminé des aspects positifs à la participation école-famille (Claes, Comeau, 1996). Elle favorise l'insertion de l'enfant à la vie scolaire; permet aux parents de se sentir mieux informés, permet de mieux connaître les problèmes, de bâtir des projets communs et d'améliorer les qualités du milieu et de l'environnement éducatif. De plus, une implication au niveau de l'école permet également aux parents de suivre l'évolution de l'éducation et un épanouissement personnel du parent. En collaborant avec l'école les parents se sentent valorisés et plus compétents. La collaboration apporte également plus de confiance en eux, mais aussi envers les enseignants puisqu'ils peuvent mieux comprendre les actions et les réalités entourant le vécu de leur enfant. Pour ce qui est des enseignants, ils développent une attitude plus positive envers les parents et leur propre pratique. Ceux-ci peuvent comprendre davantage la réalité culturelle des parents et en tenir compte dans la réalisation de projets éducatifs.

2.5 Les obstacles à la collaboration

Dans notre vécu d'enseignante, il nous est arrivé d'entendre des collègues prononcer des généralités telles que : « les parents ne collaborent pas », « ceux qu'on voudrait voir ne sont jamais présents », « de toute façon, on les voit juste quand c'est le temps de se plaindre », etc. Ces commentaires nous portent à la réflexion. Nous sommes en droit de nous demander s'il est vrai que les parents ne collaborent pas. Dans l'affirmative, nous devrions nous demander pourquoi ceux-ci ne le font pas. S'il est vrai que ceux-ci ne participent pas, nous devrions chercher à savoir si cela est dû à de l'ignorance, à des contraintes comme les horaires de travail, etc.

Un des obstacles mentionné par Cleas et Comeau (1996) et cité à quelques reprises dans la documentation est que l'école et la famille apparaissent comme deux univers séparés. De façon générale, dans ces deux univers chacun associe la responsabilité des difficultés et des échecs à l'autre. Tout cela nous dirige vers des obstacles d'incompréhension ainsi que des problèmes de communication. De plus, il n'est pas toujours facile de trouver du temps pour établir une communication et de s'assurer de la qualité et de la compréhension de celle-ci. Le jugement que portent certains enseignants face au rôle éducatif des parents, ou plutôt les perceptions qu'ils en ont, peut devenir un obstacle. Plusieurs considèrent, selon les réflexions de Claes et Comeau (1996), que les parents ont « démissionné » de leur rôle de parents et qu'ils se « débarrassent de leur enfant en remettant au système le soin de les «élever» ». Ce jugement apporte un découragement et donne l'impression que l'école doit « compenser les manques des parents ». Pour leur part, Letarte, Nadeau, Lessard et al. (2011) qualifient cette tendance qu'ont certains enseignants de juger et de tenir les parents responsables des problèmes de leur enfant d'une tradition du blâme. Ces auteures mentionnent que cette tradition apporte un sentiment de malaise partagé entre les enseignants et les parents et un sentiment de ne pas avoir une même perception des problèmes et ainsi mettre la responsabilité d'actions pour résoudre le problème sur le dos de l'autre.

Nous pouvons aussi constater que les enseignants ont parfois un discours ambivalent. D'un côté, on se plaint que les parents ne se préoccupent pas assez du fonctionnement de l'école, mais de l'autre, les enseignants reprochent à ceux qui s'engagent dans les comités d'être agressifs ou envahissants. D'un autre côté, Larivée (2011) mentionne que certains enseignants limitent la participation des parents en ne proposant que des activités de soutien et d'encadrement à la maison, et ce, parce qu'ils craignent de voir leurs décisions et leurs pratiques remises en question en invitant les familles. Larivée ainsi que Deniger, Anne, Dubé et Goulet (2009) ont souligné le facteur temps comme un obstacle à la participation. La création d'activités demandant la collaboration des familles peut être considérée comme un surplus de travail, car il faut initier, organiser les parents et par la suite évaluer et réajuster la participation. Tout cela demande beaucoup de temps et de disponibilité et peut rendre la collaboration parent-

enseignant peu attirante. Boulanger, Larose, Larivée, Minier, Couturier, Kalubi-Lukasa et Cusson (2011) dénoncent également le fait que nous sommes habitués à une culture de l'école et que ceux-ci rejoignent peu les besoins et la culture des familles. De plus, celle-ci laisse peu de place aux parents pour un droit de parole sur les contenus et pratiques des écoles donnant ainsi un rôle de technicien ou d'agent de seconde ligne en ce qui a trait à la transmission de savoirs à leur enfant.

Bref, les relations entre les parents et les familles sont dominées par des obstacles dus à des incompréhensions, à des contradictions et à des revendications mutuelles. Cette citation de Larivée (2011) résume bien l'impression que l'école et la famille apparaissent comme des mondes séparés où les attentes sont ambivalentes :

Par ailleurs, si l'implication parentale semble faire référence à des représentations communes et partagées ainsi qu'à des actions clairement identifiées par les différents acteurs concernés, notamment les parents et les enseignants, la réalité est tout autre et montre la nécessité de mieux définir l'implication parentale, car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples. (p.7)

2.6 Les facteurs favorisant la collaboration école-famille

Maintenant que nous en savons un peu plus sur les caractéristiques d'une bonne collaboration et sur les obstacles, il est important de recenser les facteurs permettant de favoriser ou maximiser la collaboration école-famille. Dans un article, les auteurs Cowan, Swearer Napolitano et Sheridan (2004) ont exploré certains facteurs influençant le partenariat famille-école. Pour eux, la coopération est influencée par des interactions entre divers contextes individuels et les divers systèmes qui nous entourent (microsystème, mésosystème, exosystème et macrosystème). Il y a donc des facteurs reliés au vécu immédiat de la classe, à la pédagogie utilisée par les enseignants (microsystème) et d'autres reliés au vécu qui conditionne les apprentissages, les attitudes et les comportements (mésosystème). Nous retrouvons également des facteurs reliés à la culture, à l'économie, à la politique, etc. (exosystème) et ceux-ci conditionnent plus ou moins les apprentissages, les attitudes et les comportements, mais influencent également nos vies. Tous ces systèmes sont inclus à l'intérieur d'un macrosystème qui, lui, contient les lois régissant notre système éducatif. Donc, les relations de coopération doivent tenir

compte de différents systèmes qui nous entourent. Pour les besoins de notre projet, nous allons davantage essayer d'identifier les facteurs qui proviennent des influences du microsystème et de l'exosystème, car ce sont les facteurs sur lesquels nous avons le plus de chance d'avoir une emprise.

À travers les lectures de chercheurs, tels que Deslandes, Larivée, Beaumont, nous pouvons mettre en évidence des facteurs qui touchent les valeurs culturelles, la communication, les attitudes positives, la confiance mutuelle et le respect de chacun, le partage de responsabilités ainsi que le développement de compétences lors de la formation initiale. Un point majeur de leur recherche est la communication qui, pour eux, inclut la façon d'entrer en contact avec les parents. La communication amène donc les aspects d'attitudes positives telles que : l'absence de blâme, de jugement et le partage de responsabilités. Tout cela nous aide à développer la confiance nécessaire à toute collaboration. Il est important d'informer les parents. Plus les enseignants apprendront à communiquer en mettant les parents sur un pied d'égalité avec eux, plus les parents vont se sentir respectés et vont développer un sentiment de confiance. Ainsi, les parents auront une attitude positive envers l'école. Il est évident que lorsqu'on entre en relation avec une famille on doit en connaître la culture et en tenir compte dans notre approche lorsqu'on veut entrer en contact avec eux et leur demander de collaborer. Il faut être conscient de l'environnement dans lequel la famille évolue, mais également créer un environnement qui leur donnera le goût de collaborer. De plus, toujours selon Deslandes (2010) et Changkakoti et Akkari (2008), nous devons prendre en compte la formation des futurs enseignants. Il apparaît alors important de prévoir un volet collaboration et approche des familles dans le cheminement éducatif de nos futurs enseignants. Dans les écrits de Larivée (2011), nous pouvons recenser les mêmes facteurs influençant la participation parentale à l'intérieur de quatre groupes. Ces quatre groupes sont les suivants : 1) facteur d'ordre organisationnel (structure de la famille, conciliation travail-famille-école, etc.); 2) d'ordre relationnel (accueil et attitudes des enseignants, etc.); 3) d'ordre psychologique (la représentation du rôle de l'école, référence au vécu, etc.) ; 4) d'ordre individuel (âge des enfants, difficultés, etc.). Selon lui, nous devons tenir compte de ces quatre groupes pour

établir une relation de collaboration. Larivée (2011), Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté (2008) ainsi que Brûlé et Guénette (2000) mentionnent qu'il ne faut pas perdre de vue les réalités familiales, car les parents veulent que l'école tienne compte de leur situation. En connaissant mieux les familles, nous pouvons mettre en place des activités qui encourageront les parents à collaborer.

En bref, pour maximiser la collaboration famille-école plusieurs facteurs doivent être considérés et encouragés. Certains chercheurs nous parlent de l'importance que devrait accorder la formation des futurs enseignants à l'aspect de collaboration. Pour ceux-ci, le Baccalauréat en Éducation préscolaire et en Enseignement primaire devrait inclure un volet collaboration école-famille et devrait sensibiliser ses étudiants à l'importance de développer des savoir-être. De plus, les lectures faites soulignent également l'importance que devraient accorder les enseignants aux valeurs culturelles des familles afin de créer un environnement propice au partage. Larkin (2004), Deslandes (2006) et Larivée (2011), nous soulignent également l'efficacité de faire la promotion de la collaboration. Toutefois, les trois facteurs suivants sont des facteurs que nous pouvons retrouver dans la grande majorité des écrits recensés. Ces facteurs sont essentiels pour l'établissement et la survie de collaboration efficace entre les familles et l'école. Il s'agit de la communication, des attitudes (valeurs) ainsi que de la confiance mutuelle. D'ailleurs, à l'intérieur d'une recherche sur la confiance, Tschannen-Moran (2001) mentionne qu'une relation de coopération ne peut pas s'établir sans une atmosphère de confiance, car sans celle-ci, les gens ont tendance à ne pas s'investir parce qu'ils ne croient pas que leur participation changera la perception des autres acteurs. Ils deviennent donc indifférents. Toutefois, lorsque nous décidons d'accorder notre confiance, il faut être conscient que nous prenons le risque de devoir changer nos pratiques. Il faut que notre pratique amène les parents à se sentir concernés et qu'ils aient le potentiel pour nous aider à faire évoluer la collaboration et qu'ils ne se sentent pas jugés. De plus, il faut que les parents se sentent à l'aise. Ainsi, ils auront davantage d'énergie à consacrer à la participation. Une relation de confiance se démontre à l'aide de cinq facettes : la bienveillance, la fiabilité, la compétence, l'honnêteté et la franchise. Donc, la confiance s'établit grâce à une communication, mais également à des attitudes positives ainsi que le

respect des différences. De plus, comme le mentionne Tschannen-Moran : « trust that generates more trust (p.315)» (la confiance génère la confiance).

Après avoir pris connaissance de tous ces points de vue, nous pourrions élaborer le schéma suivant pour résumer les principaux facteurs favorisant la collaboration, selon les auteurs recensés. Ce schéma nous permet également de prendre conscience que ceux-ci sont en interrelation et essentiels à la collaboration en milieu scolaire ;

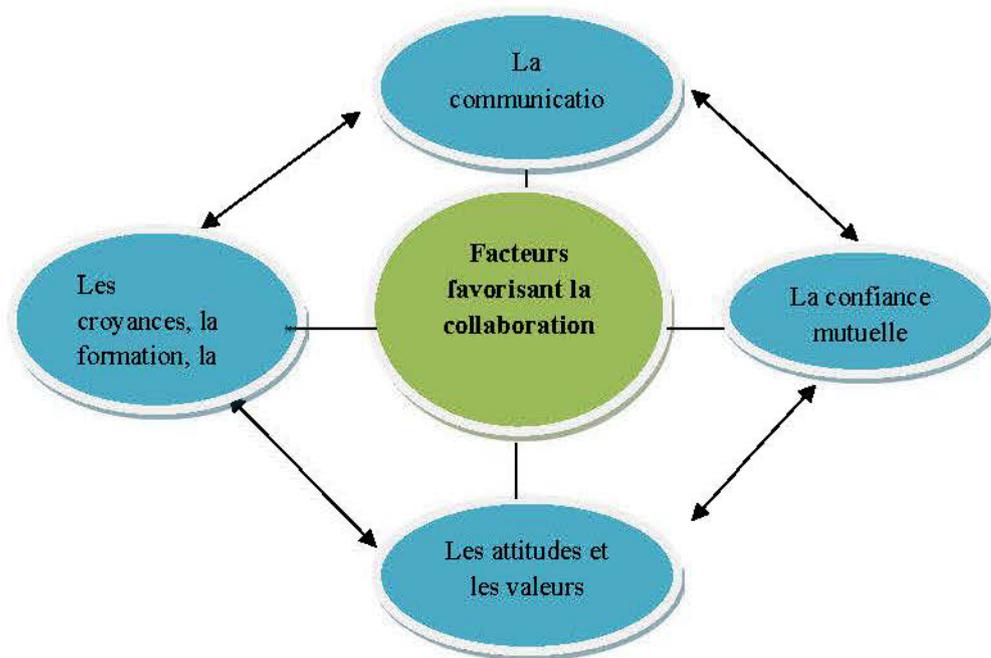


Figure 2 : Les principaux facteurs qui permettent de maximiser la collaboration

Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous utiliserons les facteurs recensés par les auteurs lus comme étant des éléments essentiels à la collaboration et nous pourrons par la suite comparer l'opinion des intervenants ainsi que le point de vue des parents. Lorsque nous aurons étudié les facteurs ainsi que la manière dont s'établit la collaboration famille-école du point de vue des parents, nous pourrons établir la hiérarchie des facteurs favorable à la collaboration.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Cette partie du rapport s'attarde à la méthodologie privilégiée pour atteindre nos objectifs, faire la collecte et l'analyse des données. Ce chapitre présentera le type de recherche privilégié, les méthodes et techniques pour l'échantillonnage et une courte description des participants. L'instrument utilisé lors de la collecte des données ainsi que le déroulement des entrevues sera aussi décrit. Finalement, la description du mode d'analyse des données recueillies et les principales étapes de cette analyse clôturent ce chapitre.

3.1 Le type de recherche

Comme nos objectifs visent à comprendre et vérifier, auprès des parents, leur compréhension de la collaboration ainsi que ce qui favorise leur implication, nous jugeons qu'une recherche qualitative est tout indiquée. En effet, selon Deslauriers (1991) et Van Der Maren (2010), une recherche qualitative désigne ordinairement une recherche qui porte sur des matériaux qualitatifs, descriptifs tels que les mots (écrits ou dits), l'échange des représentations face à une réalité sociale. Elle n'utilise pas de méthode d'analyse ayant un caractère numérique et elle s'adapte bien à l'étude de phénomènes sociaux, sur le sens que les personnes donnent à l'action, à la construction de la réalité sociale. Manifestement, ce type de recherche nous permet de saisir des aspects particuliers des facteurs favorisant la collaboration famille-école et de les situer dans une compréhension plus générale. La recherche vise à connaître le point de vue parental face aux facteurs favorisant leur collaboration, et ce, à partir de leur vécu comme parent ayant un enfant au préscolaire.

3.2 Le choix des méthodes

Savoie-Zajc (2000) mentionne que le chercheur qualitatif peut travailler avec une variété de méthodes de collecte de données. Comme nous voulions connaître le point de vue des parents sur les facteurs favorisant la collaboration, nous avons décidé d'opter pour une approche ethnographique nous permettant de comprendre et d'interpréter l'opinion des parents concernant leur réalité. Nous avons, pour la réalisation de notre

recherche, favorisé la méthode de collecte de données par entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2010) définit l'entrevue semi-dirigée comme un échange verbal, entre des personnes volontaires, qui a pour but de partager un savoir afin de mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène qui les intéresse. L'entrevue peut être utilisée lorsqu'on veut comprendre, rendre explicite l'univers des autres, apprendre et avoir l'occasion d'approfondir certains thèmes. Elle peut permettre de révéler certaines contradictions qui habitent les individus. Cet échange est animé avec souplesse par le chercheur et peut s'exercer dans divers contextes. Elle ressemble à une conversation (contact direct) dans laquelle, selon Quivy et Van Campenhoudt (2011), le chercheur devrait être peu directif, mais guide selon le thème et les sous-thèmes choisis. De cette façon, l'interlocuteur a la possibilité d'exprimer plus librement ses perceptions, ses expériences et ainsi avoir la possibilité de développer certaines opinions.

3.3 L'instrumentation

La collecte de données a été réalisée dans le but d'identifier, comprendre et interpréter les facteurs identifiés par les parents comme une mesure incitative à leur collaboration. C'est par l'entrevue semi-dirigée que nos données ont été recueillies, car cela nous permettait d'aller chercher le point de vue parental plus directement.

Nous nous sommes appuyée sur un guide d'entretien pour réaliser les entrevues semi-dirigées. Nous avons conçu ce guide d'entrevue autour du thème de la collaboration. Nous nous sommes basée sur les concepts entourant notre cadre conceptuel pour identifier nos sous-thèmes. Nous avons suivi les suggestions de Quivy et Van Campenhoudt (2011) en incluant une question introductive qui rappelle notre objet ainsi que des questions finales permettant aux personnes interrogées de se placer en situation d'analyse et d'avoir une dernière chance d'exprimer leur point de vue de leur réalité.

3.4 L'élaboration du guide d'entrevue semi-dirigée

Nous avons décidé d'élaborer un guide d'entretien en nous basant sur les écrits de Van Campenhoudt et Quivy (2011) puisque ces auteurs détaillent bien les étapes qui devraient être prises en compte lors de l'élaboration de ce type de document. Donc, notre guide contient une question initiale, des questions qui constituent le noyau de notre

entrevue ainsi que deux questions finales. Comme notre recherche a pour objectif d'identifier les facteurs qui favorisent l'engagement des parents du préscolaire avec l'école et ainsi pouvoir établir une hiérarchie de ces motifs, nous avons élaboré nos questions autour de ces buts de recherche. Notre question initiale tourne autour de notre thème central qu'est la collaboration famille-école. Le noyau de notre entretien contient des questions touchant les sous-thèmes tels que les types de collaboration, la communication, la confiance mutuelle, les attitudes, les valeurs, les croyances, la formation et la promotion.

3.4.1 La question introductive

Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), une entrevue débute par une question qui touche notre thème et elle doit permettre une réponse élaborée puisque nous cherchons à construire une dynamique de conversation. Nous devons également permettre à la personne interrogée de réaliser qu'elle va devenir un acteur principal de l'entrevue. Pour ces raisons, nous avons élaboré notre première question en fonction de nos lectures.

La littérature nous permet d'explorer les diverses définitions du terme collaboration. Ainsi, nous avons pu découvrir que dans le domaine de l'éducation, il est difficile de définir la collaboration, car celle-ci peut avoir différents aspects, divers sens. Il arrive parfois que les mots : « partenariat », « engagement » et « coopération » soient utilisés pour décrire les relations entre l'école et la famille. Pour leur part, Cowan, Swearer Napolitano et Sheridan (2004) font la distinction entre les termes « collaboration » et « partenariat ». Ces auteurs définissent la collaboration comme un processus visant l'atteinte, généralement à court terme, d'un but précis et commun alors qu'un partenariat famille-école représente un processus à long terme qui implique que tous les acteurs soient en constante évolution et travaillent pour prévenir les éventuels problèmes. Pour Larivée (2011) et Deslande (2006) la collaboration est un concept difficile à définir de façon uniforme, et ce, dépendamment du point de vue des acteurs impliqués et peut avoir une définition à caractère multidimensionnel. Il peut donc y avoir plusieurs visions de la collaboration et de la participation telles que : s'informer sur les

apprentissages et les comportements de nos enfants, connaître la composition de l'école, partager la prise de décisions, contribuer activement à la réalisation des objectifs fixés, prendre part, coopérer, ou s'associer. Larivée (2011) la définit comme étant l'établissement de relations harmonieuses et l'engagement de tous les acteurs. Il précise que la supervision, la motivation et le soutien des parents face aux travaux de leur enfant sont une forme d'engagement. Bref, la collaboration est une action qui implique qu'on travaille avec d'autres acteurs pour atteindre un but commun, mais cela peut prendre diverses formes. Compte tenu de ces informations, nous avons jugé important d'aller vérifier la définition que les parents ont de la collaboration pour la comparer à celles de la littérature et d'être en mesure de comprendre le sens qu'il donne à la collaboration. De plus, nous croyons que cette première question permettra aux interlocuteurs d'élaborer sur le thème de la collaboration. Ainsi, nous pourrons entrevoir les caractéristiques qu'ils lui donnent ainsi que les facteurs et les types de collaboration qu'ils favorisent. De cette façon, nous pourrons ouvrir le dialogue sur ce que nous voulons approfondir, c'est-à-dire les facteurs favorisant la collaboration, et ce, dès le préscolaire. Voici donc notre question initiale :

Question 1 : Nous effectuons présentement une recherche sur la collaboration famille-école, car nous recherchons ce qui motive l'engagement des parents. Pour ce faire, nous recherchons l'opinion des parents d'enfant du préscolaire sur ce sujet. Donc, nous aimerions avoir votre point de vue sur la collaboration. Pourriez-vous nous dire ce qu'est la collaboration famille-école pour vous?

3.4.2 Les sous- thèmes

Par la suite, notre entrevue est constituée de sous-thèmes reliés à la collaboration famille-école. Ceux-ci constituent le nœud de notre entretien et les questions ouvertes y étant rattachées sont formulées de façon à pouvoir laisser une marge de liberté aux répondants, tel que proposé par Van Campenhoudt et Quivy (2011). Ces questions peuvent à certains moments de l'entrevue servir de relances et ne sont pas nécessairement posées dans cet ordre, car nous voulions tenir compte des liens que nous pouvons faire entre ce que les gens interrogés ont dit et les sujets que nous voulions aborder. Nous

retrouvons les sous-thèmes suivants : les types de collaboration, suivi de la communication, de la confiance, des attitudes et valeurs. Nous terminerons par les facteurs touchants les croyances, la formation et la promotion.

✓ Types de collaboration

Les parents peuvent collaborer en faisant partie des divers comités prévus par la loi de l'Instruction publique, et ce, à travers divers paliers d'une Commission scolaire. Il existe des Conseils d'établissement, des organismes de participation des parents qui donnent la chance aux familles d'échanger et de participer à certaines activités vécues dans les écoles. Les parents peuvent également avoir un titre de représentant sur divers comités de leur Commission scolaire (comité de parents, comité du transport, comité consultatif pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)) et ainsi y faire valoir leur opinion et apporter des suggestions lors de ces moments de rencontre. Le but de la création de ces comités était de créer un partenariat entre les parents et tous les intervenants scolaires. Tous les acteurs de ces comités doivent œuvrer ensemble dans le but de satisfaire les besoins éducatifs des enfants. De plus, avec l'article 143 de la Loi sur l'Instruction publique (LIP, 2013) certains parents peuvent également siéger au conseil des commissaires en tant que commissaires parents.

Les parents ont également la possibilité de collaborer en participant à diverses activités qui touchent de très près la vie scolaire de leur enfant. En voici des exemples : rencontres des parents, rencontres parents-enseignant, participation à diverses activités de classe, s'impliquer dans les activités parascolaires, signer les évaluations et l'agenda. Comme il y a un éventail de possibilités au niveau des activités de collaboration, tant au niveau structurel (comités) et informel (activités propres à l'école ou à la classe), nous voulions vérifier celles qui motivent davantage les familles ainsi que les raisons qui les incitent, alors nous avons rédigé la question suivante :

Question 2 : Quel type de collaboration effectuez-vous actuellement avec l'école?

Si les personnes interrogées ont de la difficulté à répondre, nous pourrions les guider avec les questions de clarification suivantes :

Question de clarification A : Est-ce que vous êtes membres d'un comité comme le Conseil d'établissement, l'Organisme de participation des parents ou autres et pourquoi?

Question de clarification B : Est-ce que vous participez à des activités qui touchent directement la vie scolaire de votre enfant, tel que rencontres parents-enseignants, portes ouvertes, etc., et pourquoi?

✓ La communication

Notre guide contient également le sous-thème de la communication. Ce sous-thème est d'ailleurs essentiel puisque la majorité des auteurs lus (Larose (2010), Larivée (2006, 2011), Changkakoti et Akkari (2008), Beaumont, Lavoie et Couture(2010), Deslandes (2009)) y font référence et élaborent sur son importance. En mars 2010, Larose et son équipe (2010) ont mentionné l'importance de l'émergence de nouvelles stratégies d'interaction dont l'ajustement des contenus et du style de communication écrite ainsi que la diversification des stratégies de communication. Nous trouvons donc important d'aller vérifier auprès des parents leurs idées et leurs intérêts à ce niveau, surtout qu'il s'agit, selon la littérature, d'un facteur important de la collaboration. De plus, nous allons pouvoir vérifier si ce qui est demandé aux enseignants est aussi le mode de communication privilégié par les parents.

Question 3 : Quelles sont les formes de communication (exemple : message dans l'agenda, portfolio, appel téléphonique, rencontre individuelle, etc.) qui favorisent votre engagement avec l'enseignante ou l'école? Pourquoi?

Question 4 : Quand vous devez communiquer avec l'enseignante de votre enfant, quelle communication privilégiez-vous et pourquoi?

Après avoir vérifié l'intérêt des familles pour la communication et en connaître davantage sur leurs styles de communication préférés, nous jugeons intéressant d'aller

vérifier leurs perceptions au sujet de ce que devrait contenir ou aborder une communication. Selon Deslandes (2009), plus les parents sont informés de manière positive, plus ils risquent de s'engager. Les échanges devraient porter sur ce qui entoure l'enfant : les programmes, les progrès, les difficultés et les attentes. Ils devraient donc servir à donner des informations relatives aux activités et événements ainsi que sur l'aide que nous pouvons apporter aux parents. Dans un premier temps, la question qui suit nous permet d'aller vérifier auprès des parents s'il est vrai que plus nous informons les familles, plus celles-ci ont le goût de collaborer. Aussi, elle nous précisera s'ils ressentent le besoin d'être informés par tout ce qui touche la scolarisation de leur enfant afin de valider s'il doit être considéré comme un facteur favorisant la collaboration.

Question 5 : Quelles informations devraient contenir les communications entre vous, l'enseignante et l'école?

Ensuite, nous avons jugé intéressant d'aller vérifier auprès des parents si la communication arrivant des écoles peut représenter une lourdeur pour eux et ainsi nuire à la collaboration ou si, au contraire, elle aide à établir une relation. Notre question et nos questions de clarification nous permettent d'avoir une idée sur le sujet ainsi que des pistes puisqu'elle contient une sous-question permettant d'avoir des idées de solutions ou de facteurs privilégiant la collaboration.

Question 6: Avez-vous l'impression qu'il y a trop ou pas assez de communication entre l'école et vous, pourquoi?

Si les parents répondent qu'il y a trop de communication entre le milieu scolaire et eux, nous allons poser les questions de clarification suivantes :

Question de clarification C : Pour vous, répondre à ces sollicitations apporte-t-il une lourdeur de travail?

Question de clarification D : Qu'est-ce qui pourrait être fait, modifié pour amoindrir cette tâche?

Par la suite, nous voulons aller vérifier l'idée de Larivée (2011) qui suggère d'offrir des occasions de participation variées en activités, en heure et en lieux, et ce, pour tenter de contourner les contraintes de la vie en général. Il faut tenir compte des réalités et contraintes de chacune des familles. Donc, prendre l'habitude de varier les heures où les activités permettraient de diversifier les styles de collaboration ainsi que de donner la possibilité à certains de s'impliquer. Nous avons également voulu vérifier si la fréquence des échanges vient aider à établir une relation de collaboration, comme le pense Deslande (2009). Nous avons donc voulu vérifier auprès des interrogés si les facteurs de disponibilité et de fréquence peuvent avoir un lien important dans la collaboration école-famille et si oui, jusqu'à quel point. Nous avons donc formulé les questions suivantes :

Question 7 : Est-ce que les heures de rencontre vous permettent de participer et pourquoi?

Si les parents élaborent peu sur cette question, nous pourrions poser la question de clarification suivante.

Question de clarification E : Qu'est-ce qui vous convient le mieux comme moment de rencontre?

Question 8 : Les échanges entre l'enseignante/l'école et vous sont-ils assez fréquents? Si non, à quelle fréquence aimeriez-vous avoir des échanges avec l'enseignante/ l'école?

✓ La confiance mutuelle

Après avoir abordé la communication, il est important d'aller remettre en question la confiance, car selon la littérature une communication diversifiée et régulière apporte la confiance. Donc, notre guide d'entrevue contient des questions sur la confiance et ces liens.

Nous voulons aller vérifier les actions qui permettent de créer, sentir qu'il y a un lien de confiance. De plus, la question 13 nous permettra de vérifier ce qui peut arriver en son absence. Selon Tschannen-Moran (2001), une relation de coopération ne peut s'établir sans une atmosphère de confiance et, qu'en l'absence de celle-ci, les gens ont tendance à ne pas s'investir parce qu'ils croient que leur participation ne changera pas la perception des décideurs. Ils deviennent donc indifférents. Avec cette question, nous voulons vérifier ce que les parents ont tendance à faire pour établir un lien de confiance et en même temps nous pouvons aller vérifier si ceux-ci ont tendance à rester loin par manque de lien de confiance. De plus, les réponses à cette question devraient nous permettre de faire des liens avec le sous-thème suivant qui aborde le sujet des attitudes. Voici les questions nous permettant d'aborder ce sujet :

Question 9: Comment décrivez-vous la confiance au niveau de la collaboration famille-école?

Question 10: Quels sont les signes qui vous permettent de vous sentir en confiance avec l'enseignante/l'école?

Changkakoti et Akkari (2008) définissent la confiance comme étant la conviction partagée qu'il est utile et souhaitable de travailler ensemble. Les parents sont alors considérés comme des interlocuteurs à part entière. À ce sujet, Deslandes (2006) écrit que, pour développer la confiance, les partenaires doivent se sentir égaux et avoir un but commun : le bien de l'élève. De plus, elle précise que la confiance passe par les interactions avec les élèves, les réactions face aux invitations et la transmission des informations. Pour que celle-ci se développe, il faut que tous les acteurs y croient. Nous avons pensé à cette question pour aller vérifier la définition, les caractéristiques que les parents donnent au terme : confiance.

Nous avons pensé à la question suivante pour aller vérifier auprès des parents les pensées de Deslandes (2006). Nous voulions vérifier si, pour les parents d'enfant entrant dans le système scolaire, le fait d'entretenir des habitudes de contacts répétés peut

promouvoir le développement de la confiance entre la famille et l'école. De plus, elle nous permettra de vérifier les contacts les plus privilégiés pour établir des liens de confiance entre les familles et l'école (des rencontres, des entretiens, des conversations téléphoniques, des commentaires écrits, des invitations à participer à des activités, etc.).

Question 11 : Comment établissez-vous un lien de confiance entre vous et le milieu scolaire?

Question 12 : Comment réagissez-vous lorsque vous ne sentez pas qu'il y a un lien de confiance entre vous, l'enseignante /l'école?

✓ Les attitudes et les valeurs

Les recherches que Deslandes (2009) a effectuées nous informent des impacts positifs que les interactions positives, affectueuses et respectueuses entre les parents et leurs enfants peuvent avoir sur les relations école-famille. Avec ces recherches, nous sommes également en mesure de prendre conscience que, pour qu'une relation école-famille se développe bien, les enseignants devraient développer une attitude d'ouverture qui les rend réceptifs. Donc, nous avons jugé important de formuler des questions concernant les sous-thèmes de l'attitude et des valeurs.

D'ailleurs, Beaumont, Lavoie et Couture (2010) soulignent l'importance de reconnaître les parents comme des partenaires incontournables. Elles mentionnent que plus les parents se sentent les bienvenus à l'école et qu'ils se sentent considérés à part entière dans le processus de prise de décisions concernant leur enfant, meilleures sont les chances que nous voyions ces derniers maintenir leur collaboration lorsque des situations problématiques se présentent. Il est important de préciser que pour développer une attitude réceptive et reconnaître l'importance du partenariat parental, les valeurs suivantes sont essentielles: l'authenticité, la bienveillance, l'empathie, l'honnêteté et l'estime réciproque. Ces valeurs nous aident à créer un lien de confiance réciproque. Pour qu'une collaboration soit harmonieuse, nous devons respecter certains critères. D'abord, les

relations parents-personnel de l'école se doivent d'être respectueuses, équilibrées, coopératives, interdépendantes, flexibles et reposer sur un lien de confiance mutuelle. Celles-ci sont reliées au fait qu'on ne doit pas oublier que l'enfant est au centre des décisions. Pour vérifier toutes ses valeurs et attitudes, nous avons rédigé les questions suivantes. Celles-ci devraient nous permettre de faire ressortir certaines valeurs identiques ainsi que des attitudes positives.

Question 13 : Quels comportements ou qualités de l'enseignante vous encouragent à penser que votre collaboration est essentielle et que vous êtes concerné par celle-ci? Pourquoi?

✓ Les croyances, la formation et la promotion

La littérature nous a permis de constater qu'il y d'autres facteurs que la communication, la confiance, les attitudes et les valeurs qui peuvent venir influencer le développement d'une bonne relation école-famille. Donc, cette section de notre guide d'entretien fera part de ces autres facteurs tels que les croyances (culture familiale, scolaire, etc.), la formation des enseignants et la promotion de la collaboration.

Il est intéressant de savoir que Larkin (2004), personne ressource au Programme de soutien à l'école montréalaise, souligne l'importance de connaître les familles afin de pouvoir chercher avec elles des solutions adaptées à leurs réalités et d'utiliser le partenariat avec la communauté. Elle suggère l'analyse des besoins afin d'avoir une vision juste et commune de la réalité du milieu. Avec leur recherche, Vatz Laaroussi, Kanouté et Réchédi (2008) viennent appuyer cette idée en mentionnant l'importance de reconnaître les savoirs, les dynamiques familiales et les cultures de chacun. Kanouté soutient l'importance de ne pas disqualifier le milieu familial et de reconnaître aux parents la légitimité de questionner l'intervention de l'école. Dans leur écrit, les auteures déclarent que les parents immigrés aiment lorsque les enseignants les visitent de même que leur quartier. Ils ont besoin que l'école sorte de l'institution et entre dans leurs familles. Nous avons trouvé adéquat d'aller vérifier si les familles arrivant dans le système scolaire avaient la même vision de l'importance que l'enseignante de leur enfant

soit au courant de leur culture familiale. Donc, nous avons élaboré deux questions nous permettant d'avoir l'opinion des parents sur ce sujet.

Question 14 : Pour établir un lien de collaboration avec l'école, croyez-vous qu'il est important que l'enseignante de votre enfant connaisse votre culture familiale (votre réalité, vos habitudes, etc.)?

Question 15: Selon vous, est-ce que le fait d'avoir un contact répété avec l'école, en dehors des murs de l'école (par exemple : l'enseignante qui participe aux activités du village) pourrait apporter ou changer à votre façon de collaborer avec celle-ci?

Après avoir pris le temps d'explorer la piste d'une meilleure connaissance de la culture familiale, il est intéressant de constater que Deslandes (2006) nous démontre un aspect différent en nous décrivant l'approche de quatre « A », c'est-à-dire : l'approche, les attitudes, l'atmosphère et les actions. Cette approche repose sur un ensemble de savoir-être. Il fait donc référence aux ressources et à la formation, car elle mentionne l'importance que les futurs enseignants abordent ces aspects dans leur cheminement de formation afin de développer leur savoir-être. Changkakoti et Akkari (2008) déclarent que la formation des enseignants devrait contenir un axe de communication avec les familles, mais aussi des décideurs et des différents acteurs du monde scolaire. De plus, ceux-ci soulignent que les futurs enseignants devraient apprendre la décentration, c'est-à-dire apprendre ou avoir la capacité de se mettre dans la peau d'un parent. Nous jugeons qu'il est difficile de rédiger une question nous permettant de rester neutres et permettant aux parents de répondre sans avoir la crainte d'être jugés, puisque si ceux-ci ne connaissent pas les cours offerts par les universités, il leur sera difficile de répondre. Toutefois, nous avons élaboré une question nous permettant d'ouvrir une réflexion sur le sujet.

Question 16 : Croyez-vous qu'il est utile d'offrir une formation aux futurs enseignants ayant comme sujet la collaboration famille-école et que celui-ci permettrait d'améliorer les liens de collaboration?

Il ne faut pas oublier l'aspect promotionnel de la collaboration. Dans ses écrits, Larivée (2011) propose des actions pour promouvoir cette collaboration. Les enseignants ne doivent pas avoir peur de transmettre de l'information et des invitations. Plus les parents sont conscients qu'ils peuvent participer à la vie scolaire, plus ils développeront une habitude de collaboration. Nous avons alors voulu aller vérifier auprès des parents s'ils auraient la motivation ou de l'intérêt pour la collaboration, si le facteur promotion de la collaboration était mis en place. C'est pour cette raison que nous avons rédigé les questions suivantes.

Question 17 : Jugez-vous que l'école fait une promotion adéquate de la collaboration famille-école et pourquoi?

Question 18 : Est-ce que la promotion de la collaboration est un facteur qui vous incite à collaborer avec l'enseignante/l'école de votre enfant?

3.4.3 Les questions finales

Van Campenhoudt et Quivy (2011) suggèrent de rédiger une question finale qui permet de faire un retour sur les sujets discutés lors de l'entrevue. Comme notre recherche veut se concentrer sur les facteurs permettant d'encourager les parents d'enfant du préscolaire de collaborer avec l'école, nous avons rédigé une question faisant référence aux facteurs nommés. De plus, nous voulions avoir leur opinion sur l'importance qu'ils donnent à chacun de ces facteurs. Donc, nous avons pensé à une question de type échelle évaluative. Toutefois, nous avons décidé de rédiger une deuxième question finale afin de terminer avec l'opinion de nos interlocuteurs sur le sujet de la collaboration et ainsi avoir la possibilité d'obtenir des facteurs non recensés dans la littérature. Il est à noter que pour permettre à la personne interrogée de répondre à la question 19, nous devons, à l'aide de nos notes, présenter les facteurs cités lors de l'entrevue. Voici nos questions finales :

Question 19 : Lors de l'entrevue, certains facteurs vous donnant le goût de collaborer ont été recensés. Pouvez-vous les renommer en ordre d'importance pour vous et nous donner les raisons de cet ordre?

Question 20 : Comme nous sommes arrivés à la fin de l’entrevue, avez-vous l’impression que quelque chose d’important n’a pas été dit, que nous avons oublié de parler d’un facteur important pour développer la collaboration?

3.5 L’échantillonnage

Pour notre recherche, nous avons sollicité la participation de parents d’élèves du préscolaire provenant de notre milieu de travail. Les participants devaient donc être les parents d’au moins un enfant fréquentant la classe de maternelle visée par notre recherche. Celle-ci faisant partie d’un établissement du secteur de la Vallée-de-la-Gatineau, en Outaouais. La clientèle de cet établissement est composée majoritairement d’enfants provenant d’un milieu défavorisé. Toutefois, l’école où a été fait l’échantillonnage assure aussi un service à une clientèle provenant d’un milieu moyen à favoriser

Avant d’entrer en communication avec certains parents de notre école, nous avons demandé à la direction la permission d’effectuer une recherche dans une école de son établissement (la demande ainsi que la réponse se retrouvent aux annexes B et C). Ensuite, nous sommes allée chercher, auprès d’une enseignante du préscolaire, l’autorisation d’interroger les parents de ses élèves puisque nous enseignons au 1^{er} cycle du primaire et non au préscolaire (voir annexe D). Par la suite, nous avons sollicité, par lettre, la participation des parents. Donc, quatorze familles ont été approchées par cette lettre (voir annexe E).

Au départ, seulement deux parents nous ont écrit pour signifier leur intérêt face à notre objet de recherche et leur désir de participer à notre étude. À ces premiers entretiens, les participants interrogés ont parlé de leur expérience avec d’autres parents. Nous avons pu recruter d’autres parents puisque ceux-ci avaient échangé avec les premiers participants et ont ainsi eu l’envie de s’exprimer. Nous avons ainsi pu ajouter le point de vue de cinq autres parents rendant le total des participants à sept. Selon Miles et Huberman (2003), en recherche qualitative nous travaillons généralement avec des échantillons restreints de personnes. De plus, comme la qualité de l’information importe

plus que la taille de l'échantillon, notre nombre de participants a été suffisant pour obtenir une certaine saturation des données.

Afin de bien informer les participants, nous avons transmis des informations verbales et écrites sur la recherche ainsi que sur la nature de leur engagement aux parents ayant manifesté leur intérêt à participer, et ce, avant les entrevues. Chaque participant a signé un formulaire de consentement (voir annexe F) lors de l'entrevue semi-dirigée.

3.6 Les précautions éthiques

Comme nous travaillons dans la même école que les participants, nous nous sommes assurée de mettre en place des précautions éthiques ainsi que de rassurer les participants quant à la nature confidentielle des informations qu'ils allaient nous transmettre. Nous avons pris le temps de leur mentionner que les entretiens enregistrés seraient traités et considérés de façon strictement confidentielle. Ces enregistrements ont été retranscrits de façon anonyme, c'est-à-dire qu'un pseudonyme a été attribué à chaque participant et aucune donnée nominative n'a été inscrite. De plus, nous avons mentionné aux participants que dès que la recherche serait terminée que les enregistrements ou nos notes seraient détruits. Nous avons également précisé que les noms de la commission scolaire, de l'établissement et de l'enseignante ne seront en aucun temps révélés afin d'éviter les possibilités d'identifier l'enseignante ou les autres participants. Ils ont également été informés que seulement notre directrice de recherche et nous avons accès aux données. De plus, pour plus de confidentialité, le matériel recueilli suite aux entretiens a été conservé dans un dossier électronique de notre ordinateur personnel et celui-ci est protégé par un mot de passe.

3.7 La description des participants

Tous les participants devaient avoir un enfant fréquentant la maternelle. Même si, lors du choix des participants, nous n'avons pas mis de critère basé sur le sexe, un seul participant de sexe masculin a manifesté son intérêt à participer à la recherche. La majorité des participants se situe dans la trentaine et appartient à la catégorie de famille dite traditionnelle. Ils ont tous un emploi stable. Certains parents travaillent dans un milieu éducatif.

Leur vécu face au système scolaire varie puisque pour certains sujets, il s'agit de leur première expérience avec le système scolaire, comme parents. Tandis que pour les autres sujets, ils ont pu vivre d'autres expériences, car ils ont un ou deux enfants plus vieux fréquentant l'établissement. La majorité des participants sont parents de deux enfants. Un seul sujet est parent de trois enfants. Le profil des participants est résumé à l'intérieur du tableau 3.1.

Tableau 3.1 Profil des divers participants

Participants	Nombre d'enfants	Fratrie plus jeune	Fratrie plus vieille	Type de famille	Catégorie d'âge
Lucie	2	1	0	Traditionnelle	25-35 ans
Marie	2	1	0	Traditionnelle	25-35 ans
Luc	2	0	1	Traditionnelle	25-35 ans
Suzie	3	0	2	Recomposée	35-45ans
Julie	2	0	1	Recomposée	25-35 ans
Annie	2	0	1	Traditionnelle	25-35 ans
Sophie	2	0	1	Recomposée	25-35 ans

3.8 Le déroulement des entrevues

Les entrevues ont duré 45 minutes (à l'exception d'une seule entrevue qui a duré 15 minutes) et se sont échelonnées sur une période de trois semaines. Ces entretiens semi-dirigés se sont effectués en juin 2013. Le lieu de rencontre avait été établi dès le départ dans la lettre d'informations aux parents. Les entrevues avaient lieu dans le local d'orthopédagogie parce qu'il est situé en retrait dans une aile de l'école, donc il y avait moins de risques d'être dérangés lors des entrevues. De plus, ce local est toujours disponible après les heures de classe. Deux entrevues ont dû avoir lieu dans notre classe, car le local d'orthopédagogie n'était pas disponible aux heures de disponibilités des parents. De plus, un entretien s'est déroulé sur les lieux de travail d'une participante pour

des questions de commodités. Certains inconvénients ont été associés à cette modification. À quelques reprises, nous avons été dérangés par des collègues qui venaient dans le bureau de la participante et nous avons ainsi dû recentrer l'entretien à quelques occasions.

Tous les participants ont donné leur accord pour que l'entretien soit enregistré. Toutefois, nous avons éprouvé des problèmes techniques avec le magnétophone lors d'une entrevue. Nous avons alors mentionné au sujet que nous allions prendre des notes et lui envoyer celles-ci afin que la participante puisse valider les commentaires recueillis. Pour tous les autres participants, l'enregistrement s'est bien déroulé. Le schéma d'entrevue est demeuré sensiblement le même pour toutes les entrevues.

3.9 La méthode d'analyse des données

Nous avons identifié l'analyse de contenu comme étant une méthode nous permettant de comprendre le point de vue des parents. Comme le mentionne Sabourin (2010), elle regroupe l'ensemble des démarches visant l'étude des diverses formes d'expression humaine comme les productions langagières. Nous l'avons également choisi pour sa souplesse et la possibilité qu'elle offre de préparer le codage en fonction des catégories sémantiques. Comme nous voulons analyser le point de vue des parents face aux facteurs favorisant la collaboration famille-école, nous avons utilisé l'analyse de contenu. D'autant plus que nous souhaitons identifier et hiérarchiser les facteurs qui favorisent la collaboration famille-école. De plus, comme Van Campenhoudt et Quivy (2011) le spécifient dans leur livre, cette méthode offre la possibilité de traiter méthodiquement les témoignages qui présentent un certain degré de profondeur et de complexité. Elle permet également de satisfaire aux exigences de rigueur méthodologique et de la profondeur inventive. De plus, nous avons isolé un cas négatif afin de l'analyser et d'interpréter ses données.

Les enregistrements effectués ont été retranscrits intégralement sous forme de verbatim. Par la suite, nous avons fait des lectures préliminaires. Nous n'avons pas utilisé de logiciel d'analyse de données afin de mieux nous approprier les données recueillies. Nous avons donc élaboré notre propre système catégoriel en nous servant de cinq

verbatim. Ceux-ci nous ont permis d'établir une liste d'énoncés ou d'unités de sens. Finalement, la codification a été faite en tenant compte des catégories qui avaient été prédéterminées à partir des principaux éléments du cadre de référence. Notre système catégoriel nous a également permis d'élaborer des tableaux. Ces tableaux nous ont permis de rassembler et classer toutes les données pour chaque unité de sens, et ce, dans le but de dégager et de traiter le plus efficacement les données recueillies (voir annexe H).

3.9.1 La description et la justification du système catégoriel

Comme notre guide d'entretien comprenait trois parties (une question initiale, des questions thématiques et des questions finales), nous avons séparé notre système catégoriel en trois grandes unités de sens. De plus, nous avons tenté de respecter, le plus possible, les qualités suivantes d'une catégorisation : l'exclusion mutuelle, l'homogénéité, la pertinence, l'objectivité, la fidélité et la productivité. Notre système catégoriel comporte des éléments touchant les conceptions des parents face à la collaboration. Ensuite, des catégories et sous-catégories explorant la thématique des facteurs favorisant la collaboration famille-école. Pour terminer, une catégorie recensant la hiérarchisation des facteurs.

✓ Conceptions des parents face à une bonne collaboration famille-école

À l'intérieur de notre cadre conceptuel, nous avons recensé diverses définitions données au terme « collaboration ». Comme nous souhaitions avoir le point de vue des parents, lors de l'entretien nous leur avons demandé de définir la collaboration. Nous avons donc jugé intéressant de créer une unité de sens afin d'aller retracer la vision des parents sur ce terme. Nous avons alors nommé notre unité de sens : « *Conceptions des parents face à la collaboration famille-école* » puisqu'il s'agit ici des définitions vues par les parents et aussi de leur perception de ce qui les entoure. À l'intérieur de cette unité de sens, nous avons regroupé trois catégories.

D'abord, nous avons fait une catégorie ayant pour titre « *Définition de la collaboration famille-école* ». À l'intérieur de cette catégorie, nous retrouvons des indicateurs qui ont été nommés lors des entrevues pour définir la collaboration. Voici les indicateurs de cette catégorie :

- **Avoir une bonne communication entre parents et les enseignants :** Énoncés qui définissent la collaboration par une bonne communication avec l'école.
- **Avoir une bonne relation :** Énoncés qui définissent la collaboration par l'importance de créer, d'avoir une relation sans jugement entre les parents, les enseignants et l'école.
- **Avoir de l'information :** Énoncés qui définissent la collaboration par un besoin des parents de recevoir de l'information sur le système scolaire et leur enfant (exemple : être capable de répondre aux questions, expliquer le fonctionnement de l'école, etc.)
- **Avoir des objectifs, buts communs :** Énoncés qui définissent la collaboration par un besoin d'avoir des objectifs, des buts communs (exemple : être capable de soulever et résoudre des problèmes).

Nous avons également créé une catégorie intitulée : « *Type de collaboration développé* » puisque nous avons jugé intéressant de recenser les types de collaboration effectués par les parents afin d'avoir une idée de leur implication actuelle. Cet aspect de notre recherche était traité avec les facteurs favorisant la collaboration lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel et de l'élaboration de notre guide d'entretien. Par contre, nous avons jugé qu'il était plus pertinent de le classer dans la section « Conceptions des parents face à la collaboration famille-école » puisque selon les réponses données, nous pouvons prendre conscience de certaines conceptions que les parents ont de la collaboration. Cette catégorie comprend trois indicateurs.

- **Participation et connaissance des divers comités (exemples : OPP, CE, etc.) :** Énoncés qui renvoient à l'implication, à la connaissance que les parents ont ou aimeraient avoir face à ce type de collaboration.
- **Implication à des activités scolaires reliées à la vie scolaire :** Énoncés qui renvoient aux activités à l'intérieur desquelles les parents s'impliquent ou aimeraient s'impliquer pour vivre des moments avec leur enfant. (ex. : présentations dans les classes, expositions, surveillance lors de sorties scolaires, collectes de fonds, etc.)

- **Participation à des activités scolaires axées davantage sur la pédagogie:** Énoncés qui renvoient aux activités qui sont réalisées autant à l'intérieur ou l'extérieur de l'école par les parents pour s'impliquer au niveau académique. (exemples : remise de bulletins, rencontres diverses, faire faire les devoirs, signer les papiers, etc.)

Nous avons également élaboré une troisième catégorie intitulée : « *Attitudes et motifs d'implications aux divers types de collaborations* ». Les parents nous ont parlé de leurs diverses implications face à l'école ou de leur désir de s'impliquer dans des comités. Ils ont également fait mention des motifs qui les poussent à collaborer ou non à la vie scolaire de leur enfant. Ils ont également mentionné certaines de leurs attitudes face aux comités et aux activités liées à la vie scolaire. Nous avons voulu retracer des informations sur le sujet en élaborant des indicateurs s'y référant. Pour ce faire, nous avons créé deux sous-catégories, afin de mieux comprendre les motifs, les attitudes qui les poussent à s'impliquer dans des comités, mais également à celles qui les incitent à une participation à des activités reliées à la vie scolaire. Nous avons intitulé ces sous-catégories : « Attitudes face aux comités » et l'autre : « Attitude face aux activités liées à la vie scolaire ». Voici les indicateurs de ces deux sous-catégories :

a) Facteurs reliés aux comités

- **Apport au niveau de la connaissance du système scolaire:** Énoncés qui suggèrent la contribution de ce type de collaboration à la compréhension du milieu scolaire.
- **Apport à la vie scolaire :** Énoncés qui suggèrent une contribution à la vie dans l'école.
- **Inconfort face au temps :** Énoncés qui fait référence à des difficultés reliées aux temps.
- **Autres** (à préciser)

b) Facteurs reliés aux activités liées à la vie scolaire :

- **Apport au niveau de la connaissance de l'environnement de son enfant:** Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau de la compréhension de la vie scolaire de son enfant.
- **Apport à la vie scolaire :** Énoncés qui suggèrent une contribution à la vie scolaire, en général.
- **Apport au niveau de la compréhension du système scolaire :** Énoncés qui suggèrent une meilleure compréhension du fonctionnement à la vie de l'école ainsi qu'à celle de la commission scolaire.
- **Apport au niveau de la valorisation des enfants :** Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau de la valorisation des enfants.
- **Inconfort par rapport au manque d'informations :** Énoncés qui font références au manque d'informations sur les divers comités

✓ Facteurs favorisant la collaboration famille-école

Notre système catégoriel comprend une deuxième section, nous retrouvons l'unité de sens « *Facteurs favorisant la collaboration famille-école* ». Lors de l'élaboration de notre cadre conceptuel, nous avons recensé des facteurs revenant régulièrement dans la documentation et étant cités comme ayant un lien pour permettre la favorisation de la collaboration famille-école. Nous avons décidé de les intégrer dans notre guide d'entretien afin d'aller vérifier ces divers aspects motivants face à la collaboration. D'ailleurs, certains de ces facteurs ont été explicités lors des entrevues semi-dirigées. Nous avons donc décidé d'en faire des catégories. Cette unité de sens comprendra donc quatre catégories : communication, confiance mutuelle, attitudes et valeurs ainsi que croyances, formation et promotion.

Puisque la communication est un élément important lorsque nous regardons les lectures réalisées ainsi que nos données recueillies, nous avons élaboré une catégorie sur ce thème. De plus, nous avons recoupé ce thème en six sous-catégories afin d'aller chercher le plus d'éléments pertinents à travers les informations reçues grâce aux entretiens et de pouvoir essayer de trouver le plus de résultats fiables et d'hypothèses

nouvelles. Tout d'abord, nous retrouvons la sous-catégorie « *formes de communication* » afin d'aller chercher les formes de communication les plus exploitées. Nous voulons ainsi trouver celles qui favorisent davantage la collaboration. Ensuite, nous retrouvons la sous-catégorie « Raison du choix de communication » afin de vérifier, de comprendre les motifs qui poussent les parents à préférer une méthode de communication plutôt qu'une autre. Par la suite, nous avons identifié une sous-catégorie « Informations à communiquer ». Celle-ci devrait nous permettre de recueillir ce que les parents désirent recevoir comme informations. Dans un même ordre d'idées, nous avons voulu connaître le degré de satisfactions sur le nombre de communications reçues, sur les moments privilégiés pour les rencontres ainsi que sur la fréquence désirée pour des échanges, et ce, afin d'avoir des pistes pour améliorer la collaboration. Nous en avons donc fait des sous-catégories. Voici les indicateurs de chacune des sous-catégories sur le thème de la communication :

a) Formes de communication

- **Agenda** : Énoncés qui font référence à l'utilisation de l'agenda comme mode de communication.
- **Courriel** : Énoncés qui font référence à l'utilisation des courriels comme mode de communication.
- **Appels téléphoniques** : Énoncés qui font référence à l'utilisation d'appels téléphoniques comme mode de communication.
- **Rencontres fin d'étape** : Énoncés qui font référence à l'utilisation de ce type de rencontre comme mode de communication (exemples : la remise des bulletins, présentations des portfolios, etc.).
- **Rencontres autres** : Énoncés qui font référence à l'utilisation de ce type de rencontre comme mode de communication (exemples : rencontres imprévues, rencontre pour discuter pour répondre à des questions, etc.)

b) Raisons du choix de communication

- **Rapidité et efficacité**: Énoncés qui suggèrent un lien avec le temps consacré à l'écriture des messages ainsi qu'à la vitesse de réception des

réponses, ainsi que l'apport, que cela apporte dans leur vie (exemple : permet de rejoindre l'enseignante en tout temps, etc.)

- **Permet d'avoir de l'information** : Énoncés qui suggèrent un apport au niveau des informations reçues concernant leur enfant.
- **Impressions diverses** : Énoncés qui nous suggèrent la possibilité ou l'impossibilité d'avoir des interprétations, des malentendus (exemple : « peut penser que j'étais « bête », mais je ne l'étais pas »).
- **Informations approfondies** : Énoncés qui font référence à la possibilité d'approfondir un sujet urgent.
- **Informations urgentes** : Énoncés qui font référence à la possibilité d'avoir les informations urgentes.

c) Informations à communiquer

- **Déroulement journée** : Énoncés qui font référence au besoin d'avoir de l'information sur le déroulement de la journée de leur enfant (exemples : avoir les bons, les mauvais coups de leur enfant, etc.).
- **Notes scolaires** : Énoncés qui font référence aux notes données à leur enfant (exemple : évaluations, etc.).
- **Informations diverses** : Énoncés qui font référence aux diverses informations transmises par les écoles (exemples : rôles des comités, informations sur les sorties, sur les collectes de fonds, etc.).

d) Satisfaction face au nombre de communications

- **Satisfaction assurée** : Énoncés qui font référence à une satisfaction assurée face à la quantité de communication reçue dans une année scolaire.
- **Insatisfaction** : Énoncés qui font référence à une insatisfaction face au nombre de communications dans une année scolaire.
- **Satisfaction** : Énoncés qui font référence à une satisfaction face au nombre de communications dans une année scolaire, mais qui apporte quelques suggestions pour améliorer celle-ci.

e) Moments privilégiés pour les rencontres

- **L'avant-midi** : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.
- **L'après-midi** : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.
- **En soirée** : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.

f) Fréquence des échanges

- **Assez fréquents** : Énoncés qui suggèrent que les échanges sont suffisants.
- **Pas assez fréquents** : Énoncés qui suggèrent que les échanges ne sont pas suffisants.
- **Au besoin** : Énoncés qui suggèrent qu'il y a la possibilité de demander des rencontres ou d'avoir des échanges selon les événements (exemples : s'il arrive quelque chose de particulier à notre enfant, si urgence, etc.).
- **Autres** (à préciser)

Nous avons créé une deuxième catégorie. Celle-ci se nomme « confiance mutuelle ». Ce thème a été abordé par la documentation ainsi qu'à plusieurs reprises par les parents interrogés. Dans le but d'aller chercher le plus de pertinence au niveau des données recueillies, nous avons séparé cette catégorie en quatre sous-thèmes. Ces sous-catégories nous permettront d'analyser des informations sur les raisons qui donnent confiance aux parents, sur les signes qui permettent aux parents de se sentir en confiance. De plus, cela nous permettra d'analyser les qualités qu'une enseignante devrait posséder pour créer des liens de confiance. Nous avons également vérifié les réactions possibles lorsqu'il y a un manque de confiance. Les sous-catégories sont les suivantes : motifs de la confiance, signes de confiance, création de liens de confiance ainsi que réactions face au manque de confiance possible. Les réponses données aux questions sur la confiance nous ont permis de rédiger les indicateurs suivants :

a) Motifs de la confiance :

- **Temps présence élèves/enseignante :** Énoncés qui font référence aux temps que l'enseignante passe en présence de leur enfant.
- **Suivis :** Énoncés qui renvoient aux occasions possibles qu'il y a de collaborer, travailler ensemble (exemple : suivi au plan d'intervention, etc.).
- **Importance :** Énoncés qui font référence à l'importance d'établir un lien de confiance.
- **Communication et invitation :** Énoncés qui font référence à la communication et aux invitations aux diverses activités comme étant un motif les aidant à avoir confiance.

b) Signes de confiance

- **Contact visuel :** Énoncés qui font référence à un besoin de voir la personne pour connaître son intérêt, etc.
- **Écoute :** Énoncés qui font référence à cette capacité pour développer la confiance.
- **Réponses et solutions :** Énoncés qui font référence à la capacité de donner des réponses rapides aux parents et à la capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.
- **Franchise et ouverture :** Énoncés qui font référence à la capacité d'utiliser la franchise lors des échanges et d'avoir une ouverture d'esprit.

c) Création de liens de confiance

- **Basé sur valeurs :** Énoncés qui suggèrent un besoin de sentir les valeurs qui nous animent et qui sont partagées entre les parents et l'enseignante.
- **Intérêt et fierté :** Énoncés qui suggèrent que nous devons démontrer de l'intérêt, de la fierté face au vécu de nos élèves, des parents.
- **Implication :** Énoncés qui suggèrent que plus les parents s'impliquent dans les comités, les activités diverses, plus ils pourront tisser des liens avec l'enseignante.

- **Humanisation** : Énoncés qui suggèrent que si les parents sentent que nous avons un vécu semblable à eux (exemple : avoir des enfants) et que nous avons des qualités comme l'écoute, l'empathie, etc., il sera plus facile de créer des liens avec l'enseignante.
- **Information et communication** : Énoncés qui suggèrent que plus les parents sont informés et ont une bonne communication, plus ils ont tendance à créer des liens.

d) Réactions face au manque de confiance possible

- **Sentiments négatifs** : Énoncés qui font référence à des sentiments, des émotions négatives comme par exemple, le doute, les malaises, les inconforts, de l'inquiétude, etc.
- **Demande de rencontres** : Énoncés qui font référence à des demandes de rencontres soit avec les enseignants, la direction ou des instances plus hautes.
- **Autres** (à préciser)

Nous avons nommé notre troisième catégorie « *Attitudes et valeurs* » puisque nous avons questionné les parents sur les attitudes, les valeurs que devraient posséder les enseignants pour favoriser la collaboration. Elle fait référence à l'importance de développer des attitudes et des valeurs particulières pour favoriser la collaboration famille-école. Nous avons donc la catégorie : « Qualités de l'enseignante » pour analyser les résultats de cette question. En voici les indicateurs :

- **Attentive** : Énoncés qui renvoient à des capacités d'écoute, d'attention à l'autre, à la démonstration d'intérêt face aux enfants et aux parents.
- **Accueillante et enthousiaste** : Énoncés qui renvoient à des capacités de mettre les parents et les élèves à l'aise, de les accueillir positivement, agréablement.
- **Soutien** : Énoncés qui renvoient à des capacités de soutenir les parents lors de difficultés, de les guider vers des spécialistes, lorsque nécessaires.
- **Disponible** : Énoncés qui renvoient à des capacités d'être disponible pour répondre aux questions et rencontrer les parents.

Lorsque nous avons élaboré notre guide d'entrevue, nous avons porté une attention à d'autres facteurs recensés dans la littérature sur les facteurs favorisant la collaboration, en élaborant des questions nous permettant d'apprendre ou de comprendre comment les diverses croyances, la formation universitaire et la promotion de la collaboration pouvaient être des facteurs favorisant l'implication des parents. À l'intérieur de notre système catégoriel, nous avons donc nommé notre quatrième catégorie : « Croyances, formation et promotion ». Cette catégorie est divisée en quatre sous-catégories, nous permettant d'approfondir nos connaissances sur la place de la culture familiale à l'intérieur de la collaboration famille-école. Nous pourrions également vérifier les impacts possibles d'une pratique de rencontres, de contacts répétés en dehors des heures de classe. De plus, nous serons en mesure de parler de la place de la formation et de la promotion comme facteurs incitatifs à la collaboration famille-école. Les données recueillies nous ont permis de créer nos indicateurs. Voici les quatre sous-catégories avec leurs indicateurs :

a) Place de la connaissance de la culture familiale

- **Importance** : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale peut aider la collaboration.
- **Peu ou pas d'importance** : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale n'aidera pas ou très peu la collaboration famille-école.
- **Nuancé** : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale peut aider, mais selon certains critères (exemple: minimum d'informations sur la famille).

b) Impacts possibles suite aux contacts répétés en dehors de la vie scolaire

- **Meilleure communication** : Énoncés qui suggèrent que la communication entre l'enseignante, l'école sera améliorée grâce à des contacts en dehors des murs de l'école.
- **Intérêts** : Énoncés qui suggèrent que cela fera découvrir des intérêts communs entre l'enseignante et la famille (exemple : « cela peut apporter une chimie entre l'enfant et son enseignante »).

- **Effets rassurants :** Énoncés qui suggèrent que cela amènerait une assurance auprès des parents, car ils pourront voir le lien qui existe entre l'enseignante et leur enfant. (exemple : voir que l'enfant est à l'aise.)

c) Place de la formation

- **Pour tous les enseignants :** Énoncés qui suggèrent que tous les enseignants devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.
- **Pour certains enseignants :** Énoncés qui suggèrent que seulement quelques enseignants devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.
- **Pour les enseignants et les parents :** Énoncés qui suggèrent que les enseignants et les parents devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.

d) Place de la promotion :

- **Présence de la promotion :** Énoncés qui font référence à la présence de la promotion à divers moments de l'année scolaire et de l'incitatif de celle-ci à s'impliquer.
- **Quelques choses de positif :** Énoncés qui font référence aux sentiments positifs que les parents ressentent ou à la disparition des sentiments de dérangement, d'imposition qu'ils ont lorsqu'ils ne reçoivent pas d'invitation à collaborer (exemple : sentiment d'être privilégiés, sentiment d'être bienvenue, pas d'impression de déranger, etc.)
- **Améliorations (souhaits) :** Énoncés qui font des références à des suggestions pour améliorer la promotion au cours d'une année scolaire.
- **Choix :** Énoncés qui nous renvoient au sentiment que la promotion offre des choix parmi les activités, les comités, les collectes de fonds présentées et que cela n'est pas une obligation de participer.
- **Autres (à préciser)**

✓ Hiérarchisation des facteurs

La dernière unité de sens de notre système catégoriel fait référence à nos deux questions finales ainsi qu'à un de nos objectifs qui est de hiérarchiser les facteurs recensés. Nous l'avons donc nommée « Hiérarchisation des facteurs ». Lors des entretiens, nous avons demandé aux parents de nous citer les facteurs qui favorisent leur collaboration et de nous les placer en ordre d'importance. Comme nous voulions l'opinion des parents, nous avons utilisé leurs réponses pour former nos indicateurs de sens. Voici les sous-catégories et les indicateurs fixés pour pouvoir faire le codage de cette catégorie :

a) Facteurs cités

- **Communication écrite et verbale** : Énoncés qui font référence à la communication.
- **Information et promotion** : Énoncés qui font référence au besoin d'être informé de ce qui se passe, mais aussi des utilités de chaque chose (exemple : à quoi servent les comités, pourquoi ce règlement, etc.) et d'en être informé grâce à la promotion des activités et comités.
- **Confiance** : Énoncés qui font référence à l'importance de la confiance pour collaborer.
- **Attitudes/ Efforts** : Énoncés qui font référence au développement de différentes qualités ou qui exigent que l'école démontre que des efforts sont effectués pour améliorer la situation.
- **Temps**: Énoncés qui font référence à l'horaire, aux temps comme étant un facteur important de la collaboration.
- **Mise en œuvre d'activités**: Énoncés qui font référence aux besoins des parents de voir que l'école, l'enseignant(e) organisent des activités, des projets.
- **Valorisation des enfants** : Énoncés qui font référence aux besoins des parents de sentir ou qui veulent que leur enfant soit heureux que celui-ci s'implique à l'école.

b) Motifs des choix

- **Apport au niveau du bien-être humain** : Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau des relations autant école-parents qu'enseignants-élèves, parents-enfants (exemple : l'enfant qui se sent bien à l'école, enfant heureux de la participation, etc.).
- **Apport au niveau informatif** : Énoncés qui suggèrent que ces facteurs contribuent à mieux comprendre le système d'éducation, mais également les décisions, la réalité de tous.
- **Apport au niveau de la confiance** : Énoncés qui suggèrent que la communication apporte un plus à la confiance.
- **Autres** (à préciser)

Ce chapitre nous a permis de détailler la méthodologie privilégiée pour l'atteinte de nos objectifs d'identifier et de hiérarchiser les facteurs favorisant la collaboration famille-école. Nous avons pu présenter l'instrument ayant permis la collecte de données ainsi que notre méthode d'analyse. Le quatrième chapitre présentera l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATIONS DES DONNÉES

Nous avons pris la décision d'aller interroger certains parents d'enfants du préscolaire afin de mieux comprendre ce qui motive et encourage les parents à collaborer avec l'école et tout particulièrement lorsque nos enfants font leur entrée dans le monde scolaire. Les entrevues semi-dirigées effectuées auprès des parents ayant participé nous ont permis d'identifier les facteurs à privilégier pour augmenter la collaboration. Ce chapitre présente la synthèse des données recueillies, tel qu'elles ont été regroupées et analysées et interprétées. Les données sont regroupées selon diverses sections : la première traitant de la vision que les parents ont d'une bonne collaboration, ainsi que de leur réalité face à la participation ou non à un comité ou aux activités reliées à la vie scolaire. D'autres sections traitant des facteurs pouvant avoir une incidence favorable à leur future collaboration tels que : la communication, la confiance, les croyances, les contacts répétés, la formation ainsi que la promotion. Lors de nos entrevues, nous avons eu un cas négatif. Une section de notre analyse portera sur les propos de ce cas. La dernière section permettra la hiérarchisation des facteurs selon le point de vue des parents ayant participé à la recherche.

Les propos des participants nous renseignent sur leur vision ainsi que leur expérience de collaboration et nous avons le souci de présenter un portrait le plus fidèle possible de leur réalité. Pour cette raison, nous avons voulu rendre compte de notre analyse en utilisant de nombreux extraits d'entrevues choisis parce qu'ils nous paraissent illustrer l'idée principale à retenir des propos. Dans le but de respecter la qualité du français, mais avec le souci de garder la forme et le sens des réponses, certaines formulations des participants ont été, à l'occasion, légèrement modifiées.

Ce quatrième chapitre comprend également l'interprétation des données et des phénomènes liés à la collaboration famille-école. La prise de connaissance des opinions des parents nous amène à porter un regard sur l'ensemble de ces données traitant du pourquoi et du comment collaborer. Nous représenterons notre compréhension en faisant ressortir les liens entre les pratiques vécues par les parents et les facteurs qui les ont

encouragés à collaborer. Nous avons décidé de joindre l'interprétation de nos données à leur analyse, car nous voulions faire les liens nécessaires après l'analyse de chacun des contenus.

4.1 La vision et réalité parentale

Cette section traite du point de vue parental face à la collaboration. Elle vise à connaître la définition d'une bonne collaboration, selon les parents. Par la suite, elle traite de la réalité face aux types de collaboration effectués. De plus, elle aborde les motifs incitant les parents à faire partie d'un comité ou à participer aux diverses activités reliées à la vie scolaire. Bref, elle vise à résumer les réponses d'entrevues portant sur la définition et les vécus des parents interrogés en matière de collaboration.

4.1.1 Définir la collaboration par la communication

Lors de nos lectures sur la collaboration, nous avons voulu trouver une définition au terme collaboration. Nous, nous sommes alors basés sur les définitions de Cowan, Swearer, Napolitano et Sheridan (2004) ainsi que celle de Deslandes (2006) et Larivée (2011) pour élaborer notre définition de la collaboration. Pour nous, la collaboration est quelque chose de multidimensionnel. Nous nous questionnions sur la définition que les parents d'enfants de maternelle pouvaient donner à la collaboration famille-école. Donc, nous avons rédigé une question nous permettant d'obtenir le point de vue parental à ce sujet. Comme pour nous, l'implication s'effectue à travers divers types de collaboration, nous avons questionné les parents afin d'avoir une idée du type de collaboration qu'ils effectuaient. De cette façon, nous avons pensé pouvoir identifier les points communs entre la définition des parents et celle élaborée dans notre cadre de référence. De plus, nous jugeons important de savoir les types de collaboration les plus effectués ou attirants pour les parents afin de mieux interpréter les données sur les facteurs favorisant la collaboration et ainsi avoir la possibilité d'adapter nos pratiques selon le vécu des parents.

La majorité des parents interrogés définissent la collaboration par une bonne communication entre les enseignants et les parents, mais également avec les autres partenaires (éducatrices du service de garde, direction). Certains ont mentionné qu'une

bonne communication passe par l'importance d'avoir de l'information ainsi que des réponses à leurs questions. Les propos de Lucie représentent bien les définitions de la collaboration données par la majorité des parents.

Lucie : [...] en gros je dirais que c'est surtout en premier la communication entre que ce soit les enseignantes Il y a aussi la garderie dans mon cas pour (nomme son enfant), mais tu sais ça, ça reste à part là, je crois. La communication en partant, ça l'aide pour la collaboration. Puis, euh ensuite, bien tu sais, quand il se passe des choses [...] je pense que plus on sait de choses par rapport à l'école, c'est plus facile après d'évaluer là, tu sais, ce qui se passe. Ça fait que (hésitation) étant donné que pour moi, c'est la première année, il y a plein, plein, plein de choses que je ne savais pas, puis il y en a plein, plein que je ne sais pas encore. [...] C'est la communication pour une bonne collaboration. Puis, ensuite, l'information. [...]

Toutefois, les définitions de Julie et Annie ont particulièrement attiré notre attention.

Julie : Je pense que la définition de la collaboration famille-école c'est d'être capable de soulever autant les problèmes à la maison que les enseignants versus les parents qui peuvent soulever des problèmes qui peuvent avoir un lien avec la maison à l'école pour que tout le monde puisse travailler ensemble pour aider l'enfant. D'avoir une bonne relation avec le professeur de son enfant, c'est important pour être capable de se sentir en confiance, ne pas se sentir jugé, exemple : à la maison il s'est couché tard, tensions à la maison, décès, etc. Il faut avoir un bon lien de confiance autant des deux côtés.

Annie : Bien, c'est la communication avant tout là. Il faut qu'il y ait une bonne communication autant verbale que par écrit. [...] Puis c'est de s'aligner vers les mêmes objectifs. Euh, tu sais, on travaille avec nos enfants, on travaille pour les enfants. Je pense que c'est ça le but. Il faut avoir les mêmes buts [...]. C'est ça communiquer. Autant avec les professeurs, la direction, les éducatrices de la garderie scolaire, tu sais tous les gens du milieu qui touchent à nos enfants. [...]

Ces parents ont été les seuls à mentionner que la collaboration vise la recherche des mêmes objectifs, les mêmes buts ainsi que l'identification et la recherche de solutions aux difficultés. Pourtant, nous retrouvons cet aspect dans les lectures effectuées. De plus, peu de parents ont mentionné le lien de confiance comme étant un élément définissant la

collaboration. Ces deux derniers points nous ont apporté des questionnements. Pourquoi aussi peu de parents mentionnent l'atteinte des mêmes buts et des mêmes objectifs? Considèrent-ils cela comme étant si évident qu'ils ont oublié de le nommer? Qu'en est-il du lien de confiance? La suite de notre analyse nous permettra peut-être d'obtenir des réponses à ces questions.

Les réponses reçues nous permettent de créer un lien entre notre définition et leur point de vue, celui de l'aspect multidimensionnel du terme « collaboration ». Toutefois, les réponses nous indiquent que les parents définissent majoritairement la collaboration par la communication entre tous les intervenants de l'école et eux.

4.1.2 Les types de collaboration effectués : Les activités visitent les comités

Nous avons pu classer à l'intérieur du tableau 4.1 (voir p.64), les définitions ainsi que les habitudes des personnes interrogées au niveau de la collaboration. Les sept sujets ont été unanimes et ont mentionné leur implication à l'intérieur d'activités reliées aux catégories 3 et 4 de la typologie d'Epstein et aux niveaux 2 et 3 de la typologie de Larivée. Ceux-ci ont mentionné participer aux activités liées à la vie scolaire de leur enfant (les remises de bulletin, les collectes de fonds, les spectacles et autres), et ce, en soulignant l'importance pour eux de participer à ce genre d'événements.

Toutefois, lorsque nous avons abordé l'implication reliée à la catégorie 5 de la typologie d'Epstein (participation aux prises de décisions) ou au niveau 4 de Larivée (cogestion et fusion) seulement un parent a mentionné faire partie d'un comité. De plus, le sujet a mentionné faire partie de l'OPP de son école, car celui-ci est plus près du vécu de son enfant qu'un autre comité. Un autre participant a mentionné avoir signifié son intérêt, pour ce même comité, mais être en attente de réponse de la part de l'école. Deux autres ont mentionné avoir de l'intérêt pour l'OPP, mais ne pas y participer.

Tableau 4.1 Définition d'une bonne collaboration famille-école et types de collaboration effectués

Sujets	Définition d'une bonne collaboration	Types de collaboration effectués
Lucie	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir une communication entre les enseignants, le personnel de la garderie scolaire et les parents - Avoir de l'information par rapport à l'école (comment ça fonctionne dans l'école?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Membre du comité OPP - Participation à certains événements - Parent-accompagnateur lors de sorties scolaires - Pas membre du CE, mais en questionnement
Marie	<ul style="list-style-type: none"> - Bonne communication - Réponse aux questions - Régler les difficultés ensemble 	<ul style="list-style-type: none"> - OPP (en attente) - Participation aux diverses rencontres (bulletin)
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - Communication entre l'école et les parents 	<ul style="list-style-type: none"> - Va aux rencontres (bulletin)
Suzie	<ul style="list-style-type: none"> - Important d'être là pour eux. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participe aux rencontres et activités - OPP (intérêt, mais pas membre)
Julie	<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de soulever les problèmes (autant à la maison qu'à l'école) - Avoir une bonne relation avec l'enseignante de notre enfant - Être capable de faire confiance et de ne pas se sentir jugé - Avoir un bon lien de confiance des deux côtés 	<ul style="list-style-type: none"> - Participation aux rencontres, aux spectacles, aux collectes de fonds ainsi qu'aux voyages scolaires - OPP (intérêt, mais pas membre)
Annie	<ul style="list-style-type: none"> - Communication autant verbale qu'écrite et avec tout le personnel (enseignantes, éducatrices, direction) - Avoir les mêmes objectifs, les mêmes buts 	<ul style="list-style-type: none"> - Implique dans les activités (expositions, présentations) - Les réunions avec les professeurs - Lire les communications dans les agendas
Sophie	<ul style="list-style-type: none"> - Communication entre l'enseignant et le parent - L'implication 	<ul style="list-style-type: none"> - Va aux réunions et aux activités (spectacles, expositions)

Nous pouvons alors nous questionner sur les motifs qui nuisent ou empêchent les parents à s'impliquer dans ce type de collaboration. Pourquoi aussi peu de parents désirent s'engager à l'intérieur d'un comité? Pour quelle raison les parents ayant de l'intérêt pour un comité décident de ne pas s'impliquer? Est-ce une question de temps? Est-ce un manque d'informations sur ceux-ci? Pourquoi les parents s'impliquent davantage à

l'intérieur des activités liées directement à la vie scolaire de leur enfant? Les propos de Lucie nous apportent peut-être un début de réponse que nous pourrions approfondir avec la poursuite de notre analyse.

Lucie : [...] Je vais t'avouer qu'au départ, au début de l'année, quand on a reçu des questionnaires si ça nous intéressait puis tout ça. Je m'étais dit : bien pour la première année, je vais comme laisser-aller ça, je vais voir comment ça se passe parce que je n'avais pas, je ne voulais pas nécessairement m'impliquer dans quelque chose puis ne pas savoir trop quoi faire ou c'est quoi. [...] Puis, finalement, je me suis rendu compte assez vite que je voulais m'impliquer là-dedans pour toutes sortes de raisons. Ça fait que j'ai participé à certains événements, donc l'an prochain, si ce formulaire revient, c'est clair que je vais participer. [...]

Pour les besoins de notre recherche, nous avons décidé de partager les types de collaboration en deux. Nous avons d'abord rassemblé les informations touchant l'implication à l'intérieur de divers comités comme les organismes de participation des parents, le comité consultatif EHDAA et le conseil d'établissement. Ces comités permettent aux parents d'obtenir des informations sur le système scolaire. Par la suite, nous avons classé les réponses concernant l'implication à travers diverses activités touchant de près la vie scolaire des enfants. À l'intérieur de ces activités, les parents ont davantage d'informations sur ce qui touche de très près les apprentissages scolaires de leur enfant.

4.1.3 L'implication et comité : une question d'information

Lors des entrevues semi-dirigées, nous avons demandé aux parents ce qui les incitait à s'impliquer ou non à l'intérieur de certains comités. Nous avons ainsi pu connaître certains facteurs qui favorisent ou découragent la collaboration. Ces éléments viennent tranquillement nous guider vers les facteurs favorisant la collaboration. Comme peu de sujets ont mentionné faire partie d'un comité, il sera intéressant d'approfondir les motifs qui ont découragé les autres parents à s'engager dans un comité.

Nous allons commencer par analyser les attitudes encourageant l'implication. Une première attitude citée est d'avoir de l'intérêt pour le comité choisi. Pour s'impliquer, on doit être intéressé par les buts, les objectifs visés par le comité. De plus, le sentiment de permettre de se tenir informé vient ajouter à l'intérêt. D'ailleurs, les parents ont

mentionné que d'avoir de l'information sur les comités permet d'augmenter l'intérêt à y participer. De plus, faire partie, dans leur cas de l'O.P.P, leur permet d'être mieux informé de ce qui se passe dans l'école de leur enfant. Pour eux, la possibilité de donner leurs idées et de s'impliquer à l'intérieur des prises de décisions est un point encourageant l'implication. Nous pouvons dire que la majorité des points incitant les parents à faire partie d'un comité touche d'abord l'intérêt et par la suite le côté informatif c'est-à-dire l'intérêt d'obtenir plus d'informations sur le système scolaire ainsi que d'avoir la possibilité d'échanger et de prendre des décisions face au vécu scolaire de leur enfant. Le tableau 4.2a (p.67) résume les propos des sujets face aux facteurs les encourageant et ceux les décourageant à s'impliquer.

Par la suite, nous avons analysé les facteurs décourageant l'implication des parents à l'intérieur de divers comités. Le manque de temps est l'élément majeur. C'est celui qui, malgré un intérêt, vient dissuader les parents de s'impliquer. Le manque de réponses à certaines demandes a également été cité. Les questionnements relatifs aux divers comités ont également été identifiés comme étant peu incitatifs à la participation. Les propos de Lucie viennent préciser le style de questionnements pouvant toucher les parents face aux comités et portent à la réflexion.

Lucie : Probablement que si on m'avait donné toutes les informations en même temps, je n'en aurais probablement pas retenu la moitié..., mais j'ai trouvé que je n'avais pas beaucoup d'informations sur le fonctionnement de l'école.

Suite à ce commentaire, il est intéressant de prendre un temps pour nous questionner sur cet aspect. Est-ce que les parents reçoivent suffisamment d'informations sur les divers comités? Est-ce que les informations reçues en début d'année sont trop nombreuses? Est-ce que les parents doivent faire une sélection des éléments essentiels à retenir et ainsi oublient les informations sur les divers comités? Comment pouvons-nous pallier à ce problème? Les enseignants n'ont pas d'emprise sur le facteur temps, car chaque parent a un horaire qui varie en fonction de leurs obligations. Toutefois, nous pouvons chercher des solutions aux problèmes reliés au manque de réponses, d'informations de la part du milieu scolaire. Depuis plusieurs années, notre établissement

distribue des documents explicatifs, aux parents ayant un enfant à la maternelle, et ce, lors de la première rencontre parents-enseignant, en août. Nous pouvons alors poser les questions suivantes : est-ce que nous devrions diminuer les informations données lors de cette rencontre? Devrions-nous faire deux rencontres d'informations, une pour le fonctionnement de la classe et l'autre sur le fonctionnement scolaire en général? Nous considérons qu'il serait intéressant d'organiser des soirées d'informations : une sur le système scolaire québécois afin d'informer principalement les parents qui voient leur enfant entrer dans le monde scolaire pour la toute première fois et une autre plus spécifique au fonctionnement de l'école et de la classe de leur enfant. De cette façon, les parents voulant en apprendre plus sur le système scolaire pourraient obtenir des réponses à leurs questions générales. De plus, cela permettrait de moins inonder les parents d'informations en une seule soirée. Comment pouvons-nous répondre rapidement aux parents ayant signifié leur intérêt? Nous croyons ici qu'une modification au niveau des pratiques effectuées afin de recueillir et rejoindre les participants ayant un intérêt pour les comités est à envisager pour notre établissement. En bref, ce n'est pas un manque d'intérêt qui dissuade les parents de s'impliquer, mais plutôt un manque de temps et d'informations.

Tableau 4.2 a) Les facteurs liés à l'implication ou non à divers comités

Sujets	Les facteurs encourageant l'implication	Les facteurs décourageant l'implication
Lucie	- Les informations reçues - L'intérêt	- Questionnement sur les divers comités (ex. : « C'est quoi un conseil d'établissement? À quoi ça sert? ») - L'impression de s'imposer ou de déranger - L'attente avant d'avoir des réponses (ex. : formulaire antécédent judiciaire)
Marie	-L'intérêt	- Le manque de réponses
Luc		- Le temps
Suzie	- L'intérêt	- Le manque de temps
Julie	- Donner des idées, s'impliquer dans la prise de décision - L'intérêt	
Annie		- Le temps (l'horaire)
Sophie		- Le manque de temps

4.1.4 L'implication aux activités reliées à la vie scolaire : l'enfant un centre d'intérêt

Nous avons une meilleure vision des facteurs reliés à l'implication à divers comités. Nous pouvons également identifier les facteurs liés à l'implication ou non à diverses activités liées à la vie scolaire. Les parents ont mentionné des facteurs positifs ainsi que des motifs négatifs face à l'implication. Le tableau 4.2b (p.71) présente une synthèse de ces facteurs étant rattachée au vécu des parents face à leur implication, tout au long de l'année scolaire 2012-2013. Certains parents ayant des enfants plus vieux ont fait mention des facteurs vécus également dans les années antérieures. Tout comme celles retracées pour l'implication à divers comités, nous allons d'abord analyser les facteurs positifs et par la suite les facteurs négatifs face à l'implication à diverses activités liées à la vie scolaire.

Lorsque nous avons classé les données recueillies à propos des motifs encourageant l'implication, nous avons pu identifier que la majorité des parents citent leur enfant comme étant un facteur les incitant à s'impliquer dans diverses activités liées à la vie scolaire.

Suzie : [...] c'est ce que je peux faire pour mes enfants, pour qu'ils voient que je collabore un petit peu avec l'école puis eux autres sont contents de voir qu'on s'implique un peu.

Julie : [...] Je trouve ça important d'être dans la vie des enfants.

Sophie : [...] mes enfants aiment beaucoup ça aussi quand je viens à ces choses-là.

Ces citations nous permettent d'identifier le facteur « enfant » comme un incitatif, mais également un facteur modélisant. Les parents veulent montrer aux enfants qu'ils s'impliquent, s'informent, donc qu'ils les supportent. Ce qui est valorisant pour le parent, mais également pour l'enfant. Tout comme pour l'implication à l'intérieur de divers comités, nous retrouvons l'aspect de l'intérêt. Quelques parents ont également mentionné que les activités telles que les spectacles et les expositions donnaient l'occasion de discuter de façon moins formelle avec les enseignants ainsi que d'en apprendre et de voir

comment leur enfant agit et évolue à l'école. Ces occasions motivent les parents à se déplacer et à aller voir ce qui se déroule à l'école. Nous avons trouvé intéressant de nommer un sujet abordé par très peu de parents, c'est-à-dire le fait d'avoir un enfant avec des difficultés. Est-ce que cela peut avoir une incidence positive plus grande sur la collaboration à diverses activités liées à la vie scolaire? Nous avons jugé important de le mentionner, car c'est un aspect qui touche également certains parents n'ayant pas participé aux entrevues. Nous pouvons donc nous demander si les parents ayant un enfant avec des difficultés dès la maternelle auraient eux aussi mentionné ce facteur comme étant un incitatif à leur implication.

Après avoir pris le temps d'analyser les attitudes positives, nous avons rassemblé les facteurs qui limitent ou découragent l'implication. Tout comme pour l'implication à divers comités, le manque de temps a été cité à quelques reprises.

Sophie : [...] aux heures que j'arrive à la maison, avant que le souper soit fait, la vaisselle, le bain...tout ça [...]

Luc : C'est plus le temps, le temps d'ouvrage qui [...]

Ces propos résument bien le quotidien d'une majorité de parents. De plus, Deniger, Anne, Dubé et al. (2009) avaient déjà identifié ce facteur comme ayant une influence au niveau de l'implication parentale. Ils permettent de constater qu'il n'est pas toujours évident de concilier travail et famille. Parfois, comme le mentionne Suzie, c'est le choix des journées sélectionnées pour effectuer les activités qui vient nuire à la collaboration.

Suzie : [...], c'était plus comme dans les loisirs comme quand ils font des sorties d'école, je ne peux jamais, c'est le jeudi puis moi c'est ma journée, ma grosse journée de travail. Je ne peux jamais les jeudis ça fait que ça, ça me déçoit un peu parce que des fois, je prendrais mon auto puis je suivrais l'autobus. J'irais à l'activité avec mes enfants.

Toutefois, deux autres motifs ont attiré notre attention, et ce, malgré le fait que peu de personnes interrogées les aient mentionnés. Il s'agit de la peur ou de l'impression,

que les parents, ont de déranger, de s'imposer et même de devenir des parents envahissants.

Lucie : [...] ou, tu sais, tu as toujours l'impression de déranger. Bien là, c'est moins...pas facile.

Annie : [...] C'est que moi, je n'ai pas un malaise, mais j'ai toujours peur de déranger, puis ça date aussi du temps de (nomme sa fille plus vieille). J'ai peur d'être un parent envahissant, d'être trop impliqué. [...]

Ces craintes ont été mentionnées à quelques reprises lors des entrevues avec quelques sujets ainsi que dans les écrits de Brûlé et Guénette (2000). Il serait alors approprié de nous demander ce que nous pouvons faire pour éviter que certains parents aient l'impression de déranger. Comment pouvons-nous sécuriser la majorité des parents face à leur importance dans tous types de collaboration famille-école? Une des solutions à ce problème serait d'augmenter les situations permettant d'inviter les parents à collaborer et ainsi leur montrer que leur collaboration est souhaitée.

Nous retrouvons également le volet information comme motif ayant attiré notre attention. Les parents mentionnent que parfois ils reçoivent des informations à la dernière minute ou attendent des nouvelles suites à certaines demandes (exemple : formulaire d'antécédents judiciaires, références pour des services spécialisés, etc.).

Julie : C'est une lacune, on manque d'informations, exemple du monsieur à l'auto grise. On aurait dû nous avertir et pas juste à la radio. Ils auraient pu faire un message pour nous rassurer.

Sophie : Tu sais, il y a des fois, tu sais comme l'orthopédaogogue, je ne sais même pas si elle l'a vue. Tu sais, elle nous avait dit qu'elle la verrait fin mai, puis on est le 19 juin et je n'ai eu aucune information si elle l'a rencontrée.

Tableau 4.2b) Les facteurs reliés à l'implication à diverses activités liées à la vie scolaire

Sujet	Les facteurs positifs face à l'implication	Les facteurs négatifs face à l'implication
Lucie	- Enfant content de l'implication	- Avoir l'impression de s'imposer ou de déranger - Ne pas savoir ce que ça va donner - Les occupations personnelles
Marie	- L'implication pour les enfants - L'intérêt pour les rencontres - Les informations reçues	- Recevoir des informations à la dernière minute - Les impressions
Luc		- Le manque de temps
Suzie	- Montrer aux enfants qu'il y a un peu de collaboration - Les enfants sont contents de l'implication	- Le choix de journées pour les sorties scolaires
Julie	- Se sentir en confiance - Ne pas se sentir jugée - Être dans la vie de son enfant et le supporter - Pour le bon fonctionnement	- Le manque de suivi
Amie	- Les invitations (activités, réunions) - Permet de discuter de façon moins formelle avec les enseignants (exemple : lors des expositions, des spectacles, etc.)	- Peur de déranger, d'être un parent envahissant, les malaises - Le temps
Sophie	- Permet d'apprendre et de voir comment les enfants sont à l'école - La valorisation et les enfants qui aiment et trouvent important l'implication des parents - Un enfant ayant des difficultés	- Le temps (les routines familiales)

Nous avons un certain pouvoir sur l'aspect de l'information. Nous pouvons essayer de modifier nos pratiques face à l'aspect informatif. Il est possible, dans la majorité des cas, de modifier nos pratiques et de nous discipliner pour informer le plus rapidement possible les parents sur les sorties, les collectes de fonds, etc. Toutefois, nous avons peu de contrôle sur les imprévus nécessitant d'informer les parents (exemple : un rôdeur près de l'école, un problème mécanique (chauffage, électricité), etc.). Nous devrions également prendre l'habitude d'expliquer ce que la collaboration peut apporter aux élèves, aux parents et à l'école, car ce point a été mentionné lors des entrevues.

4.2 La communication

Cette catégorie regroupe ce que les participants ont mentionné en lien avec le facteur favorisant la collaboration qu'est la communication. À l'intérieur de notre cadre de référence, nous avons abordé l'importance de la communication pour entrer en contact avec les parents et ainsi développer avec eux des attitudes positives (absence de blâme,

de jugement, etc.). Nous avons alors élaboré des questions nous permettant d'avoir l'opinion des parents sur cet aspect de la collaboration famille-école. Nous y traitons des formes de communication, des informations à communiquer, de leur fréquence ainsi que des moments privilégiés.

Après avoir questionné les parents sur la définition qu'ils attribuaient à la collaboration ainsi que sur leur pratique au niveau de la collaboration, nous sommes allée explorer leur vision face à un facteur étant cité comme étant un élément favorisant la collaboration famille-école : la communication. Nous avons voulu connaître les formes de communication les plus utilisées par l'enseignante et les parents des enfants qui fréquentent la classe de maternelle ainsi que les avantages et les inconvénients y étant rattachés. Le tableau 4.3 rassemble et identifie une synthèse des données recueillies à ce niveau.

Tableau 4.3 Les formes de communications utilisées et les avantages ou les inconvénients y étant reliés

Sujets	Formes de communication utilisées	Avantages ou inconvénients de ces formes de communication
Lucie	- Agenda - Courriel - Rencontres imprévues	- Accessible tous les soirs, donc vision de l'évolution des enfants - Evite d'alourdir l'agenda, réponses rapides, évite la gêne des enfants face à certaines situations et n'aiguise pas la curiosité des enfants - Permet les explications qui peuvent être longues à expliquer par écrit
Marie	- Rencontre (personne à personne) (une grosse préférence) - Agenda - Rencontres imprévues	- Evite les malentendus, plus facile de parler des inquiétudes, permet d'éclaircir certains points - Inconvénients : les mauvaises interprétations
Luc	- Agenda - Appels téléphoniques	- Les messages se rendent bien et sont bien renvoyés - Peut le regarder tous les soirs, rapide - Pour les urgences
Suzie	- Agenda	- Facile
Julie	- Courriel - L'agenda - Une rencontre de personne à personne - Appels téléphoniques - Ecrit (comme les papiers)	- Accessible tout au long d'une journée. Offre la possibilité de prendre les messages, peu importe l'endroit et celle de rejoindre les spécialistes comme l'enseignant de musique, et ce, même s'il fait plusieurs écoles. - Peut regarder tous les soirs - Evite les confusions et interprétations et permet d'obtenir une réponse à la fin de la rencontre Inconvénients : - Plus difficile lorsqu'en classe et souvent plus personne à l'école lorsque le message téléphonique est pris. - Possibilité de perdre les feuilles ou que l'enfant oublie de les remettre. - L'écrit apporte une attente de réponse.
Annie	- Agenda - Appels téléphoniques (plutôt rare) - Les remises de bulletins	- Assez facile, le message passe bien - Permet de poser des questions plus approfondies
Sophie	- Courriel - Agenda - Appels téléphoniques	- Plus rapide et pas besoin de prendre du temps du travail pour venir voir l'enseignante. Dans cas de séparation, permet d'avoir les messages et de personnaliser ceux-ci (évite qu'un des parents voit ce qu'il n'a pas à savoir). - Aide à savoir comment l'enfant fonctionne - Peut contenir les notes

Les parents ainsi que l'enseignante ont utilisé une variété de formes de communication pour se transmettre de l'information tout au long de l'année scolaire 2012-2013. Le moyen le plus fréquemment utilisé par les personnes interrogées a été l'agenda. Par la suite, nous avons identifié trois formes de communication se retrouvant à égalité. Il s'agit des échanges par courriel, les appels téléphoniques ainsi que les rencontres diverses (exemple : remise de bulletins, rencontres imprévues, etc.).

4.2.1 L'agenda : un moyen quotidien

Voici quelques propos mentionnant les avantages de l'agenda. Il faut préciser ici, que l'agenda des enfants de maternelle offre la possibilité à l'enseignante de faire faire des dessins ou de faire de la préécriture, car il y a une section spécifique à l'enfant du préscolaire où il peut s'exprimer et que celui-ci est envoyé à la maison quotidiennement.

Lucie : C'est sûr que l'agenda, moi j'adore ça. [...] C'est le fun, même qu'on a hâte de voir les soirs, s'il y a des choses d'écrites. Aussi de voir l'évolution de nos enfants qui écrivent des lettres, des chiffres, tu sais puis qui est même capable de nous expliquer avec des dessins, finalement ce qu'il a fait dans sa journée. J'ai trouvé ça vraiment commode. [...]

Luc : Par l'agenda, je trouve que les messages passent bien. Puis, ils sont bien envoyés aussi. [...] bien, on le regarde tous les soirs, ça fait que la communication, je trouve que ça va assez vite

Sophie : [...] Les messages dans l'agenda, j'en ai beaucoup dedans et ça m'aide beaucoup à savoir comment elle fonctionne.

De plus, au courant de l'entrevue, cette participante a fait mention d'un autre avantage de l'agenda.

Sophie : [...] Puis avec l'agenda, bien je travaille avec son médecin aussi. Donc, tu vois on est allé chez le médecin voilà deux semaines et je lui ai apporté pour qu'il le voie [...]

4.2.2 Le courriel : un moyen rapide et discret

Certains participants ont mentionné avoir utilisé les courriels pour communiquer. Les propos de Julie et Sophie résument bien les avantages reliés à l'utilisation du courriel pour entrer en communication.

Julie : [...] toute la journée si je pense à quelque chose, je peux l'écrire. On peut prendre les courriels, peu importe l'endroit. Avec les courriels, on ne se trompe pas, exemple : (nomme le spécialiste de musique) qui fait plusieurs écoles, je peux le rejoindre, peu importe l'endroit. [...]

Sophie : [...] Puis moi, c'est beaucoup avec le courriel. Je trouve que c'est plus rapide. Puis, tu sais je n'ai pas besoin de prendre du temps de travail pour venir ici voir l'enseignante. [...] Tu sais quand ils sont une semaine avec leur père, il y a des choses que je ne sais pas. Au moins, avec le courriel, elle (en parlant de l'enseignante) m'avise.

De plus, selon un participant, l'utilisation du courriel permet aussi d'éviter la curiosité ou la gêne de certains enfants face à certaines situations plus complexes ou d'événements pouvant les gêner, car les enfants n'ont pas accès aux courriels contrairement aux messages écrits dans l'agenda. Les courriels ont également l'avantage, pour les parents, de ne pas avoir à prendre du temps de travail pour aller voir l'enseignante. De plus, dans certains cas, comme lors de séparation, cela permet aux deux parents d'avoir les messages ou d'écrire des messages plus personnels qu'ils ne veulent pas nécessairement que l'ex-conjoint puisse lire.

4.2.3 L'appel téléphonique : un moyen d'urgence

Il est intéressant de savoir que les parents ayant cité les appels téléphoniques comme forme de communication possible ne les privilégient pas nécessairement. Les propos de Julie et Luc résument les motifs poussant les parents à ne pas privilégier les appels téléphoniques.

Julie : [...] Le téléphone c'est plus difficile lorsqu'en classe. Les téléphones à la maison, on voit ça juste le soir puis il n'y a pas personne à l'école pour nous répondre. [...]

Luc : [...] Puis, si jamais, il y a quelque chose de plus urgent, bien là on peut toujours téléphoner.

4.2.4 Les rencontres : un essentiel

En abordant le thème des communications, les parents ont élaboré sur les communications écrites, mais également sur les occasions leur permettant de recevoir des informations grâce aux rencontres. Les propos de Julie résument bien les pensées de la majorité des participants. De plus, ces propos présentent certains avantages reliés aux rencontres, mais également certaines limites reliées aux communications écrites.

Julie : [...] rien ne vaut une bonne rencontre de personne à personne. L'écrit peut porter à confusion, à l'interprétation, il n'y a pas le non-verbal, pas d'émotions, ne sait pas comment l'autre l'a pris. En plus, avec l'écrit on est en attente tandis qu'avec une rencontre, là on sort et on a la réponse [...].

Finalement, nous pouvons mentionner que l'agenda est le moyen privilégié, suivi de près par le courriel, car ils sont des moyens rapides d'obtenir de l'information quotidiennement. Les parents mentionnent aimer l'utilisation de l'agenda, car ils peuvent le consulter tous les soirs et que c'est rapide pour eux de le faire. De plus, ils nous parlent de l'assurance pour eux que l'enseignante a bel et bien vu les messages et qu'elle peut y répondre, lorsque nécessaire. Ils mentionnent également que l'agenda permet de savoir comment leur enfant fonctionne en classe ainsi que dans certains cas (pour les parents ayant des enfants plus vieux) d'avoir les notes sur certains travaux et examens. Toutefois, rien ne peut remplacer les avantages reliés à une rencontre de « personne à personne », car ce genre de rencontre permet de clarifier et d'obtenir des informations sans malentendu et permet une ouverture des parents à parler de leurs inquiétudes. Les rencontres permettent les explications qui peuvent être plus difficiles à élaborer par écrit. Ils ont ainsi la possibilité de clarifier leur point de vue et de participer en apportant des suggestions. De plus, ils ont fait mention qu'après ce genre de rencontres, les gens impliqués ont la possibilité de ressortir avec des réponses, car ils ont pu poser leurs questions. Les parents ont mentionné utiliser les appels téléphoniques pour les urgences puisque c'est une forme de communication qui permet difficilement de rejoindre l'enseignant à tout moment du jour. Comme les enseignants sont en classe pendant la

journée, les parents doivent laisser des messages à la secrétaire, lorsque l'école en a une, ou à une boîte vocale en l'absence d'un service de secrétariat. Ils n'ont donc pas l'assurance que l'enseignante rendra son appel dans la journée, ce qui peut apporter de l'insécurité. De plus, le soir, ils ne peuvent pas rejoindre une personne à l'école puisque celle-ci est fermée.

Lorsque nous avons abordé le thème des moyens de communication, un seul parent a mentionné les messages écrits autres que ceux se retrouvant dans l'agenda (exemple : lettre glissée dans le sac d'école). Ce participant décrit cette méthode comme peu avantageuse, car ceux-ci peuvent facilement être perdus. De plus, les enfants peuvent oublier de remettre les feuilles. Nous pouvons donc penser que certaines pratiques seront à modifier puisque ce n'est pas encore une pratique courante que d'utiliser les courriels pour échanger des informations, mais c'est une pratique qui pourrait inciter certains parents à collaborer davantage.

4.2.5 Le déroulement d'une journée : une information importante

En parlant des moyens de communication utilisés, nous avons également pu aller chercher, auprès des parents, des informations sur ce qu'ils ont aimé ou aimeraient recevoir comme communication sur leur enfant. Les propos de Lucie représentent bien les idées des sujets ayant participé à la recherche.

Lucie : C'est sûr, c'est important de savoir si la journée a bien été. Ça, c'est la première chose. Puis, si ça moins bien été aussi. C'est important de savoir ça. [...] Avoir un peu l'idée de ce qui s'est passé dans la journée. [...] Je comprends aussi qu'on ne peut pas tout mettre là-dedans non plus. Je trouve que c'est déjà bien qu'il y ait cette formule tous les jours. [...]

Julie : On devrait savoir comment la journée s'est passée, c'est important sinon l'enfant nous répond « je ne sais pas » ou « je sais plus ». Si ce n'est pas écrit, je ne le saurai pas. Plus dire ce qui sort de l'ordinaire. [...] Pour les difficultés, c'est un indice, je vais regarder pourquoi, est-ce qu'il y a quelque chose qui le préoccupe? Les informations importantes dans le fond. Autant des petits mots pour informer les parents de ce qui se passe, exemple : l'année passée quand le monsieur à l'auto grise qui apostrophait les enfants. Il y avait

beaucoup de bouche à oreille, donc anticiper les questions des parents.
[...]

Sophie : Bien moi, c'est ça, j'ai beaucoup de difficultés avec ma plus jeune. Donc, j'aime ça voir tous les jours si ça bien été dans la classe, ce qu'elle a fait aussi. [...]

Lorsque nous observons l'aspect des informations à communiquer, la majorité des parents consultés ont mentionné leur besoin d'avoir de l'information sur la journée. Les parents dont les enfants ont fréquenté une garderie ont mentionné avoir eu l'habitude de recevoir un résumé des bons et mauvais coups de leur enfant. Par conséquent, pour eux, il est essentiel de savoir comment la journée s'est déroulée. Ils ont mentionné que compte tenu de l'âge de leur enfant il est difficile d'obtenir de l'information par le biais de celui-ci. Donc, ils veulent être informés des bons et des mauvais coups de leur enfant. Ils veulent également être informés de ce qui sort de l'ordinaire, des difficultés autant au niveau des apprentissages que celles comportementales. De plus, lorsque l'enfant a des difficultés d'apprentissage quelques parents ont mentionné avoir besoin d'explications.

4.2.6 Les informations au quotidien

Les parents ont également partagé leur point de vue sur les habitudes vécues ainsi que leurs besoins face à la fréquence des communications et des échanges. La majorité des parents interrogés ont mentionné que tous les jours, ils avaient de l'information via l'agenda de leur enfant et certains d'entre eux jugent cette pratique correcte, donc assez fréquente. Toutefois, certains d'entre eux ont apporté une nuance en précisant que pour eux la fréquence était suffisante, car ils avaient la possibilité de demander une rencontre au besoin afin de clarifier certains questionnements. D'autres auraient aimé recevoir plus d'informations avant la remise des bulletins ou autres.

Ces données nous apportent des réflexions et des questionnements. Les problèmes de communications sont-ils reliés à la fréquence ou plutôt au niveau des informations transmises? Il est difficile de répondre à cette question, car la majorité des sujets ont répondu avoir reçu des informations tous les jours, mais ont également mentionné avoir dû questionner l'enseignante pour avoir plus d'informations. Nous croyons donc que les informations reçues quotidiennement étaient appréciées, mais que pour certains elles

auraient dû être explicitées. Est-il possible de faire un lien avec les parents jugeant insuffisants les communications et les échanges et ceux dont c'est le premier enfant qui fréquente le monde scolaire? Nous serions tentés de répondre par la négative puisque certains parents ayant mentionné le manque d'informations ont également des enfants plus vieux.

4.2.7 Les soirées : des moments privilégiés

Les parents ont pu partager leurs différentes expériences, en ce qui concerne les moments privilégiés pour les échanges, les rencontres. Les propos d'Annie représentent bien les données recueillies à ce niveau.

Annie : [...] ça nous permet de participer, c'est souvent de soir. [...] Ça nous permet de participer parce que le jour, la disponibilité des parents n'est pas toujours là. [...] de soir, j'aime vraiment ça puis c'est parfait. Aussi, des fois la garderie scolaire est offerte. Tu sais, des fois, on peut avoir des rencontres, disons à 4 heures fait que la garderie scolaire est encore disponible. [...]

Il est également intéressant de savoir que les parents ayant un horaire plus flexible ont mentionné, pour leur part, privilégier les rencontres de jour, et ce, lors de leur journée ou moment de congé.

Lucie : Moi, je te dirais spontanément, l'avant-midi, mais euh... C'est parce que je fais partie des plus rares personnes qui ont un horaire quand même flexible [...]

Suzie : C'est souvent les lundis et mardis, il n'y a aucun problème ou le jour et le soir. Sinon après le souper.

Nous pouvons donc observer que la majorité des parents préfèrent les rencontres se déroulant après les heures de travail, plus particulièrement le soir. Pour eux, ce moment permet ainsi une conciliation travail/famille. De plus, comme notre établissement offre le service de garde, il est possible pour eux de bénéficier de ce service. Donc, ils peuvent rencontrer l'enseignante après le travail, et ce, entre 15 h et 18 h (pour bénéficier du service de garde). Comme leur enfant était en sécurité au service de garde, ils ont pu échanger avec l'enseignante et avoir l'esprit tranquille. Lorsque nous fixons une date pour des sorties ou des présentations, il serait préférable de varier nos

choix. Pour bonifier nos pratiques, nous devrions apporter des modifications à nos habitudes de rencontres. Toutefois, cet aspect de la collaboration reste délicat. Il demande une ouverture pour répondre aux besoins de tous, y compris celui des enseignants qui ont eux aussi des obligations familiales à concilier après leurs journées de travail.

Le tableau 4.4 résume les données recueillies concernant les informations à communiquer, les moments à privilégier pour effectuer des échanges ainsi qu'à quelle fréquence nous devrions envoyer des communications ou effectuer des rencontres.

Tableau 4.4 Les informations à communiquer, leurs fréquences ainsi que les moments privilégiés pour les échanges

Sujets	Informations à communiquer	Fréquences des communications et des échanges	Moments privilégiés pour les échanges
Lucie	- Informations sur la journée	- Tous les jours via l'agenda - Assez d'échanges (possibilité d'échanges aux besoins)	- Avant-midi
Marie	- Besoin de plus d'informations (besoins et apprentissages de l'enfant)	- Pas assez de communication - Suggère d'avoir des échanges une fois par mois	- Le soir (à cause du travail)
Luc	- Informations sur la journée	- C'est correct (communication) - Assez d'échanges	- Le soir
Suzie	- Informations sur la journée - Un peu les notes - Des explications (si enfant en difficulté d'apprentissage)	- Correct avec agenda (communication) - Échanges assez fréquents	- Les lundis et les mardis (le jour ou le soir) - Les autres jours de la semaine le soir, après le souper
Julie	- Informations sur le déroulement de la journée - Dire ce qui sort de l'ordinaire - Avoir les informations sur les sorties, les activités ainsi que les difficultés	- Tous les jours via l'agenda et correct, mais pas assez de communication lorsque des événements spéciaux - Échanges assez fréquents	- Après le travail
Annie	- Le déroulement de la journée - Les difficultés, les bons coups	- Tous les jours (agenda) - Pas assez d'échange	- Le soir ou entre 16h et 18h (peut utiliser le service de garde qui est encore ouvert).
Sophie	- Comment c'est déroulé la journée	- Tous les jours via l'agenda, mais pas assez de communication - Échanges assez fréquents	- Après 16h30 ou le soir (dû au travail)

4.2.8 Les communications : un besoin essentiel

Nous avons identifié et classé les habitudes au niveau du nombre de communication et d'échanges entre l'école et les familles. Nous avons voulu vérifier les satisfactions et les insatisfactions que les parents ont face aux communications, les échanges et le nombre de ceux-ci. Afin de bonifier notre pratique, nous avons besoin

d'identifier les bons et les mauvais coups reliés aux communications. Le tableau 4.5 est une synthèse des réponses obtenues.

Tableau 4.5 Les satisfactions ou insatisfactions liées au nombre de communication et d'échange entre l'école et les familles

Sujets	Les satisfactions	Les insatisfactions
Lucie	- Disponibilité pour répondre aux besoins des parents	- Nos impressions et celles de l'enseignante
Marie		- Ne sait rien - Grosse coupure entre le préscolaire et la maternelle
Luc	- Nombre de communications sont correctes avec nuance (enfants sans trouble de comportement ou d'apprentissage).	
Suzie	- C'est correct avec nuance (si enfant en difficulté, besoin de plus)	- Les sorties sont souvent le même jour de la semaine et impossibilité de participer, ce jour-là, apporte de la déception.
Julie	- Assez, parce qu'il y a la possibilité d'y aller par besoin et de prendre rendez-vous.	- Une lacune, devrait avoir plus d'information (exemple : lorsqu'il y a des rodeurs, devrait le savoir pas juste par les médias, mais aussi par l'école.)
Annie	- Pas trop, pas assez	- Malaise, peur de toujours déranger, d'être envahissant, trop impliqué - Ne se sent pas à l'aise, questionne (jusqu'à quel point on peut attendre avant d'appeler ou d'interagir?) - Pas assez d'échanges pour découvrir les difficultés de l'enfant et éviter d'avoir à prendre l'initiative d'aller chercher les informations par écrit. - La direction devrait être disponible
Sophie	- L'agenda me permet de faire des suivis avec mon médecin	- Manque d'information surtout concernant l'attente, le suivi face à des demandes de références à des spécialistes (orthopédagogue, etc.)

La majorité des parents ayant mentionné qu'il y avait assez de communication ou que le nombre de celles-ci était correct l'on fait en y ajoutant une information ou un bémol. Certains ont précisé la possibilité de fixer des rencontres avec l'enseignante ainsi que la disponibilité de celle-ci pour les rencontrer afin de répondre à leurs besoins. Toutefois, les réponses de certains participants nous laissent penser qu'ils avaient besoin de plus de communications ou qu'ils ressentent un malaise face à la communication. Les propos d'Annie et de Sophie représentent cette pensée.

Annie : Euh! Bien il n'y en a pas trop, puis il n'y en a pas assez. C'est que moi, j'ai un malaise, j'ai toujours peur de déranger [...]

Sophie : [...] Comme tu sais, vers la fin de l'année, tu vois, c'est là que j'ai écrit que les notes j'aimerais les avoir dans l'agenda pour que tout le monde les voie. [...] Tu sais il a des fois, tu sais comme l'orthopédagogue, je ne sais même pas si elle l'a vue. Tu sais elle nous avait dit qu'elle la verrait fin mai, puis on est le 19 juin et je n'ai eu aucune information si elle l'a rencontrée. [...]

De plus, d'autres parents ont mentionné que le nombre de communications ou de rencontres était correct, car leur enfant n'avait pas de trouble de comportement ou d'apprentissage. Ceci laisse supposer que la ligne entre la satisfaction et l'insatisfaction est mince et dépend des particularités de l'enfant. De plus, cela nous amène à nous questionner. Est-ce que les parents ayant un enfant avec des difficultés ont besoin de plus de communications ou d'échanges avec l'enseignante? D'ailleurs, un parent ayant avoué avoir un enfant vivant des difficultés a mentionné l'utilité d'avoir des notes quotidiennes dans l'agenda. Ce parent mentionne ainsi avoir pu présenter les commentaires de l'enseignante lors de rendez-vous médical afin que son médecin puisse faire un diagnostic et assurer un suivi adéquat auprès de son enfant. De plus, cela peut nous guider vers l'aspect multidimensionnel de la collaboration. Il y a diverses façons de collaborer avec la famille et les différents acteurs de la communauté, et ce, même à travers les différents moyens de communication.

4.2.9 Les échanges : un besoin important

En consultant le tableau 4.5, nous pouvons observer les insatisfactions ou malaises face à la communication et leur nombre ainsi qu'un résumé des échanges sur la fréquence des échanges, des rencontres. Les propos d'Annie nous donnent une bonne idée des propos reçus le nombre d'échanges vécus et leur importance.

Annie : Euh...avec l'enseignante, j'ai eu un échange, une rencontre vraiment pour la fin d'étape, je n'en ai pas eu d'autres. J'aurais probablement aimé en avoir d'autres oui. Je suis allée chercher quelques informations par écrit. [...]

Certains parents mentionnent ce besoin d'avoir des échanges plus fréquemment pour pouvoir parler des difficultés d'apprentissage de leur enfant afin d'éviter de devoir chercher ces informations par écrit ou de l'apprendre seulement lors de la remise des bulletins. De plus, l'attente face aux demandes de rencontre ou d'évaluation avec des spécialistes telles que l'orthopédagogue, le psychologue scolaire ou autres soit tellement longue que les parents ont l'impression que rien ne se passe. Ils aimeraient être informés tout au long du processus et savoir où se situe leur demande.

Il est également intéressant de tenir compte du fait que certains parents ont mentionné le manque de présence de la direction dans les écoles. Ceux-ci sont conscients que la tâche de direction peut être lourde, mais ils aimeraient voir que la direction est disponible pour les rencontrer. Brûlé et Guénette (2000) mentionnent d'ailleurs l'importance de la direction dans la collaboration famille-école.

Annie : [...] la direction devrait être disponible. Peut-être lors des rencontres de fin d'étape, qu'elle se soit mise disponible, qu'elle se mette une disponibilité en disant : « Si vous avez d'autres questions, je suis disponible de telle heure à telle heure, à mon bureau. ». [...]

Bref, les échanges sont essentiels pour les parents, car ils permettent d'avoir plus d'informations sur les enfants. Toutefois, les participants s'entendent pour dire qu'ils ont ressenti une grande disponibilité des enseignants lorsqu'ils demandaient une rencontre. Ils soulignent également un besoin de pouvoir échanger avec la direction à l'occasion, du moins de savoir qu'elle est présente pour eux.

4.3 La confiance

Les lectures faisaient mention du lien étroit entre la communication et la confiance. La confiance étant un facteur important pour favoriser la collaboration, nous avons voulu avoir l'opinion des parents sur ce thème. Au départ, notre guide d'entretien contenait une question servant à avoir la définition qu'ils se font du terme « confiance ». Toutes les personnes interrogées se sont entendues sur l'importance de la confiance pour établir une bonne collaboration famille-école. Toutefois, il a été énormément difficile pour chacun d'entre eux de lui donner une définition claire et précise. Il était plus facile pour eux de donner les motifs qui leur permettaient de faire confiance ainsi que les signes pouvant démontrer qu'un lien de confiance s'était établi.

4.3.1 La présence des élèves et la communication : des motifs de confiance

Comme il a été difficile pour les parents de définir la confiance, nous avons porté notre attention sur les données nous permettant de rassembler, d'identifier les motifs qui permettent d'établir des liens de confiance. Nous avons synthétisé ces informations à l'intérieur du tableau 4.6.

Tableau 4.6 Les motifs et les signes de confiance

Sujets	Motifs pour faire confiance	Signes que les liens de confiance sont établis
Lucie	- Les heures passées avec leurs enfants - Vécu de l'enseignante (« ...prendre en considération que l'enseignante a quand même des enfants... »)	- Contact visuel (voir et parler afin de voir si intérêt) - L'écoute
Marie	* Difficulté à répondre, car impression qu'il n'y a rien. - Voir la fierté de l'enseignante lorsqu'elle parle de l'élève	- Réponse rapide - L'écoute face aux inquiétudes
Luc	- La communication entre les parents, les élèves et le professeur ainsi que la direction.	- Recevoir la communication à terme (s'il y a un problème, le savoir tout de suite)
Suzie		- Un bon contact
Julie	- Quand les intervenants sont capables de parler des problèmes et de questionner. - Recevoir de l'information ce qui s'est passé, pas juste un bonhomme sourire dans agenda.	- Capacité à poser des questions (autant le parent que l'enseignant) - Être à l'aise de poser des questions
Annie	- Le temps passé avec leurs enfants - Niveau académique (professionnel) de l'enseignant - Les invitations reçues pour participer à des expositions, à des activités (démontre une marque de confiance et d'appréciation et que c'est important de travailler ensemble)	- Premier contact - L'ouverture (pouvoir trouver des solutions ensemble)
Sophie	- Voir que l'enseignante observe et soulève les difficultés de l'enfant - L'enseignant a de l'intérêt pour l'enfant	- Voir que l'enseignant souligne les problématiques et en parle - Démontrer de l'intérêt face à l'enfant et à sa famille

Les parents ont fait mention des heures passées avec les élèves pour inciter la confiance. Les propos de Lucie et Annie résument cette idée.

Lucie : Aie ! Ça, c'est assez important parce que des fois, je n'ai pas trop compté les heures, mais vous passez beaucoup de temps avec nos enfants. [...] c'est clair qu'il faut vraiment avoir un lien de confiance [...]

Annie : Bien la confiance, c'est sur qu'il faut avoir confiance aux enseignants, on vous laisse nos enfants. Puis vous êtes, euh...vous passez beaucoup de temps avec nos enfants. [...]

La communication a également été citée comme un motif pour développer la confiance.

Sophie : Bien dans le fond, c'est de savoir bien communiquer puis qu'on se dise les vraies choses quand ça se passe. [...]

Luc : [...] bien moi, je fais confiance à l'école. De la communication, ça fait gros aussi. La communication entre les parents, les élèves et le professeur puis la direction. La directrice aussi.

Malgré le fait qu'un seul parent en a fait mention, il est intéressant de tenir compte que, pour certains parents, il y a un lien entre le vécu de l'enseignante et un motif pour faire confiance.

Lucie : [...] C'est sûr que j'imagine que je peux me baser peut-être sur les valeurs qu'on a. Justement, tu sais, je peux prendre en considération (nomme l'enseignante) a quand même trois enfants, je me dis OK, elle ne parle pas sans savoir là quand même. [...]

Bref, les intervenants devraient être capables de parler des problèmes et de questionner. Lorsque le personnel scolaire est capable de dire les « vraies choses », cela facilite la communication et permet d'avoir confiance. Les propos de Lucie nous laissent croire que certains parents peuvent être rassurés par une enseignante qui parle de son expérience professionnelle ainsi que de sa réalité familiale, et ce, en début d'année. De plus, on mentionne, tout comme dans la littérature, que les invitations à participer aux diverses activités (expositions de projets, spectacles, etc.) permettent de démontrer aux parents une marque de confiance et d'appréciation. Il permet également de montrer l'importance de travailler ensemble.

4.3.2 Le contact et l'écoute : des signes de confiance

Au niveau des signes permettant d'établir un lien de confiance, le contact est le signe ayant été le plus cité. Que ce soit le premier contact ou non, les parents nous ont mentionné l'importance d'en établir un. Le contact visuel est très important afin de voir si l'autre a de l'intérêt ou non face à une situation donnée. Voici des commentaires permettant d'illustrer cette affirmation :

Lucie : [...] C'est sûr que le contact, tu sais, visuel. [...] Tu sais quand on regarde quelqu'un on pourrait peut-être voir quelque part si la personne a de l'air à s'en...un peu a ne pas avoir beaucoup d'intérêt ou s'il y a beaucoup d'intérêt. Ça serait le premier signe, je pense le signe visuel. [...]

Annie : Bien c'est le premier contact. C'est sûr que le premier contact, il est très, il est super important [...].

Les parents ont souligné l'importance des contacts pour tisser des liens. Cependant, selon Letarte, Nadeau, Lessard et al. (2011) nous pouvons aussi penser que ces contacts n'amélioreront pas juste la confiance, mais également la productivité de l'élève.

L'écoute est également un signe ayant été cité par la majorité des parents. Selon eux, elle permet une ouverture face aux inquiétudes, mais aussi de trouver des solutions ensemble.

Lucie : [...] Tu sais l'écoute aussi. Quelqu'un qui ne veut pas écouter ou tu sais, tu as toujours l'impression de déranger. [...] Les premiers signes de confiance c'est le contact visuel puis l'écoute de l'autre personne.

Annie : [...] Bien moi, je pense que c'est l'ouverture aussi. Tu sais comme si je vois que tu sais des fois on donne des idées, on échange avec un enseignant puis il n'y a pas d'ouverture. [...] si tu vois que l'enseignante a une ouverture, c'est plus facile après ça de discuter des troubles, des problèmes qu'il y a à la maison. [...]

Les propos de Julie et Luc nous présentent également la communication comme signe permettant la confiance.

Julie : Les signes qui me permettent d'être en confiance avec l'enseignant c'est je te dirais [...] quand l'enseignante ou l'intervenant est capable d'appeler ou d'envoyer un petit courriel, d'en parler, d'en discuter autant de si ça ne va pas, de pouvoir poser des questions, car on a tous une vie et tous des facteurs qui influencent [...]

Luc : Avoir la communication à terme. S'il y a un problème, bien on le sait tout de suite [...]

Bref, les signes nous permettant d'identifier qu'un lien de confiance s'établit passent par un contact, l'écoute et la communication. Le fait de recevoir les communications à terme ou que l'enseignante ait la capacité de souligner les problématiques et d'en parler permettent aux parents de faire confiance. L'intérêt face au vécu des enfants et de sa famille a également été cité comme un signe de confiance.

4.3.3 Les suivis et les activités : des occasions de tisser des liens

Nous avons voulu en savoir plus sur la confiance et connaître les moyens qu'ils ont jugés nécessaires pour créer des liens avec l'enseignante. Nous avons donc questionné les parents sur les moyens permettant de créer des liens.

Nous avons identifié les principaux moyens touchant la thématique de la communication ainsi que les qualités s'y rattachant. Les parents ont mentionné ces qualités : la franchise, être capable ou savoir communiquer les vraies choses au bon moment. Ils ont également mentionné les suivis offerts ou l'intérêt de recevoir des suivis (sous forme de compte-rendu ou autres) suite à des rencontres. Un autre moyen ayant été cité comme permettant de créer des liens est la participation aux activités. Les parents mentionnent que participer aux diverses rencontres (remise de bulletins, rencontre de début d'année et autres) et s'impliquer dans les activités permet de créer des liens, mais également de supporter leur enfant. L'implication à travers des gestes tels que signer les formulaires ainsi que participer à la réalisation des devoirs (pour les parents ayant des enfants fréquentant un autre cycle que le préscolaire) est également une occasion de créer des liens. Ils ont également nommé le fait de savoir que l'enseignante a un vécu semblable au leur permet de tisser des liens de confiance. Un parent a même mentionné que les liens sont propres à chacun, car ils sont basés sur nos valeurs individuelles. Bref, les moyens de créer des liens peuvent être divers et nous pouvons donc penser que certains moyens seront efficaces dans certains cas, mais pas forcément dans d'autres. Est-ce pour cela qu'il n'est pas toujours facile d'établir ou de créer des liens de confiance avec tous les parents? Nous sommes tentée de répondre par l'affirmative à cette question. Comme chaque individu a ses valeurs et ses besoins, il est possible que pour ces raisons nous ne puissions rejoindre tous les parents.

4.3.4 Des demandes de rencontres et des malaises : réactions d'un manque de confiance

Nous avons voulu échanger sur les réactions possibles, lorsque les parents ont l'impression qu'il y a un manque de confiance. Nous avons rassemblé les moyens de tisser des liens et les réactions possibles face au manque de confiance à l'intérieur du

tableau 4.7 (p.88). La majorité des parents interrogés ont mentionné ne jamais avoir senti un manque de confiance. Toutefois, la plupart ont pu imaginer leurs réactions face à ce genre de situations.

Un bon nombre de parents ont mentionné qu'ils auraient l'intention de clarifier la situation en prenant un rendez-vous avec l'enseignante. En cas d'échec, ils avouent qu'ils se tourneraient vers une rencontre en compagnie de la direction d'école et voire même, dans certains cas, avec des cadres de la commission scolaire.

Toutefois, certains participants ont mentionné d'autres réactions possibles. Les propos de Lucie et Julie présentent les malaises qu'un manque de confiance peut créer.

Lucie : Je vais t'avouer que je n'ai pas vécu ça, mais je trouverais ça vraiment difficile. Euh parce que là, c'est ça je vais être dans le doute. Puis quand on est dans le doute, on ne peut pas avoir un bon lien parce que chaque fois on va se poser des questions. [...] J'irais peut-être même jusqu'à l'inquiétude dans le sens que tu peux avoir certaines inquiétudes quand tu n'as pas confiance comme un petit peu n'importe quoi dans vie. [...]

Julie : C'est certain qu'on se referme un peu, qu'on va chercher des solutions ailleurs, de l'aide ailleurs. Puis c'est là que les relations se mettent à dégringoler. Ce n'est pas général, ça ne veut pas dire que s'il y a un problème avec une personne que c'est avec les autres membres de l'école. [...]

Ces réactions font en sorte que les relations se détériorent, car certains enseignants peuvent se sentir menacés par une demande de rencontre surtout lorsque la présence de la direction est demandée. De plus, si un parent dans le doute se referme, il sera plus difficile pour les acteurs de communiquer entre eux, car la tradition de blâme risque de prendre le dessus.

Tableau 4.7 Les liens de confiance

Sujets	Les moyens de créer des liens de confiance	Réactions face au manque de confiance
Lucie	<ul style="list-style-type: none"> - Propre à chacun et basé sur les valeurs - Avoir de l'information sur l'enseignante (ex. : elle a des enfants) 	<ul style="list-style-type: none"> - Être toujours dans le doute, avoir l'impression d'avoir tort - L'inquiétude
Marie	<ul style="list-style-type: none"> - Ça se fait tout seul 	<ul style="list-style-type: none"> - N'aime pas la situation (changement drastique) - N'est pas bien là-dedans
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - La communication entre les acteurs (parents, enseignant, direction) 	<ul style="list-style-type: none"> - Prendre un rendez-vous pour expliquer le point de vue et bien réagir
Suzie	<ul style="list-style-type: none"> - L'information reçue (suivi dans l'agenda) 	<ul style="list-style-type: none"> - Rencontre avec la direction
Julie	<ul style="list-style-type: none"> - Recevoir des suivis suite à des rencontres (ex. : comptes-rendus) - Participer aux diverses rencontres (bulletin et autres) - Supporter son enfant - Être franc 	<ul style="list-style-type: none"> - Se referme - Va chercher des solutions ailleurs - Les relations dégringolent - Parfois, on va plus haut (direction)
Annie	<ul style="list-style-type: none"> - S'impliquer dans les activités, les rencontres et dans la vie scolaire - Faire faire les devoirs et signer les formulaires - Communication écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Malaise, sentiment d'inconfort - 1) Faire passer un message - 2) Aller vers quelqu'un d'autre et demander d'être supervisé par la direction - 3) Aller plus haut
Sophie	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir communiquer, dire les vraies choses au bon moment - Participer aux réunions 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne sais pas

4.3.5 L'écoute, l'enthousiasme, l'accueil : des attitudes et des valeurs gagnantes

Les données recueillies lors de l'exploration des motifs et des signes permettent de constater que des liens se sont établis. Nous avons aussi recueilli le point de vue des parents sur les moyens permettant de créer des liens de confiance. Les parents nous ont également mentionné leurs réactions possibles face au manque de liens. Lors des entretiens, certains parents ont mentionné que les liens sont basés sur les valeurs. Nous pouvions donc nous demander quelles attitudes et valeurs sont essentielles pour le développement de la confiance. Nous avons vérifié la vision des parents sur ce sujet en recueillant leurs réponses au sujet des qualités ainsi que des comportements que les enseignantes devraient avoir ou développer pour favoriser les liens de confiance.

Les sujets ont mentionné une grande variété de valeurs (p.89). Toutefois, ceux-ci ont davantage cité des comportements, des habitudes étant incitatives pour la confiance.

Quelques sujets ont mentionné leur désir de travailler avec une enseignante qui est capable d'écrire une réussite par jour dans l'agenda ou de mettre des mots d'encouragements dans l'agenda. Ils ont également mentionné l'importance de voir que l'enseignante leur donne le sentiment d'être appréciés à travers ses agissements (exemple : les inviter, les impliquer). Pour les parents rencontrés, il est important que le personnel développe des habiletés de réceptivité, car ceux-ci veulent se sentir écoutés et pouvoir donner leur opinion. Donc, ils ont besoin de quelqu'un qui peut organiser des rencontres, car cela leur démontre de l'intérêt. Les propos d'Annie résument bien les commentaires émis par les parents.

Annie : [...] avoir une place dans l'agenda pour pouvoir écrire, ça, je trouve que c'est super important [...] Les rencontres, avec les parents ça, ça me démontre qu'ils sont intéressés à moi, puis à voir comment je suis avec mon enfant, puis ils sont intéressés aussi à mon enfant, tu sais. Puis toutes les expositions, les activités qu'on est invité à collaborer je trouve que ça nous démontre une bonne marque de confiance, puis une bonne marque d'appréciation puis de communication, ça démontre que c'est important de travailler ensemble, qu'on collabore, que [...]

Tableau 4.8 Les attitudes et les valeurs essentielles pour développer la confiance

Sujets	Qualités et comportements favorisant la création de liens de confiance
Lucie	- L'écoute, la réception positive de nos arguments, aux suggestions constructives - Être accueillant
Marie	- Que l'enseignante ait la capacité d'écrire une réussite, par jour, dans l'agenda. - Que l'enseignante ait la capacité de reconnaître les points forts de ses élèves.
Luc	- L'enthousiaste - Être à l'aise - Faire sentir aux parents et aux enfants qu'ils sont appréciés.
Suzie	- La patience - Être capable d'attirer l'attention, la motivation des enfants
Julie	- Voir les efforts faits en classe pour régler les problèmes - Le soutien aux parents - L'empathie (dans les deux sens) - L'horaire
Annie	- Capacité de laisser une place dans l'agenda pour que le parent puisse écrire - Capacité d'organiser des rencontres avec les parents, car cela démontre de l'intérêt pour eux et les enfants
Sophie	- Capacité de mettre des mots d'encouragements dans l'agenda

Deslandes (2006), mentionnait d'ailleurs cet aspect dans ses écrits. Les parents veulent avoir l'opportunité d'échanger, de donner des arguments, des suggestions constructives pour atteindre le même objectif. Ils désirent voir leur enfant progresser en harmonie. Ils veulent également sentir que des efforts sont effectués pour régler des problèmes. Ils veulent une enseignante capable d'attirer l'attention et de motiver les enfants. Certains ont également cité, la capacité d'adapter les horaires pour permettre aux parents ne pouvant se libérer du travail d'avoir la possibilité de rencontrer l'enseignante. La capacité de soutenir les parents est aussi une habileté importante pour eux.

Pour développer ces habiletés, il faut posséder des valeurs. Voici les valeurs ayant été citées comme essentielles pour développer la confiance. La valeur ayant été la plus mentionnée lors des entretiens est l'écoute. L'enthousiasme a également été évoqué, et ce, autant auprès des enfants que de leurs parents. Les parents aiment sentir que l'enseignante aime ce qu'elle fait et qu'eux, ainsi que leurs enfants, sont les bienvenus à l'école. L'enseignante qui est accueillante permet aux parents de se sentir bien et de vouloir tisser des liens de confiance. L'empathie et la patience permettent aux parents de se sentir en confiance. Certains ont mentionné l'aisance comme une valeur. Pour eux, il est important que l'enseignante soit à l'aise avec les élèves et que les enfants puissent lui faire confiance. Les propos de Luc résument bien les valeurs citées par la majorité des sujets ayant participé à la recherche.

Luc : L'enthousiasme, parce que ça donne confiance à l'élève, ça donne confiance aux parents. [...] D'être à l'aise avec son enfant, à l'aise avec son enseignant. Tout ça rentre en ligne de compte si l'élève se sent à l'aise, bien tout va aller bien dans son année scolaire, se sentir apprécié aussi.

4.4 La réalité familiale : un plus pour la collaboration

Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi (2008) mentionnent dans leur écrit que de connaître les croyances familiales peut aider les enseignants à comprendre les parents, donc améliorer la collaboration. Les croyances familiales englobent les croyances religieuses, mais surtout les habitudes de vie ainsi que les valeurs priorisées par les familles. Afin de savoir si oui ou non, le fait qu'une enseignante connaisse la culture

familiale peut favoriser la collaboration des parents d'enfant de maternelle, nous avons vérifié si les parents interrogés avaient vécu des événements se rattachant à cet aspect et leur point de vue sur celui-ci. Les affirmations de Lucie et Sophie représentent bien le vécu ainsi que les opinions de la majorité des participants.

Lucie : Eh, oui, probablement qu'il y a peut-être, tu sais, un minimum. Peut-être ne pas rentrer dans tous les détails, mais tu sais. [...] Surement que ça peut l'aider, des fois à gérer certaines situations avec les enfants. Un minimum face à chaque famille [...] C'est un peu ça là, un minimum de connaissance peut-être envers les familles c'est peut-être bien.

Sophie : [...], nous c'est vraiment compliqué comme situation. [...] Donc, en écrivant à son professeur qu'on est vraiment comme séparé, qu'on n'a aucune communication. Elle peut comprendre [...].

La majorité des parents questionnés sur l'importance ou non pour eux que l'enseignante de leur enfant ait une connaissance de leur culture familiale ont mentionné qu'il était important qu'elle connaisse leur réalité familiale. Brûlé et Guénette (2000) soulignaient à ce sujet que les parents voulaient que l'école tienne compte de leur réalité. Toutefois, certains d'entre eux ont apporté des nuances ou des précisions sur ces connaissances. Pour eux, il est important que l'enseignante ait un minimum d'informations. Cependant, ils sont conscients qu'il y a plusieurs élèves dans un groupe donc difficile pour l'enseignante de tout savoir des familles sans apporter une lourdeur à sa tâche. Ils ont également précisé que la connaissance de la culture familiale aide, selon eux, à développer de l'empathie et permet d'aller chercher l'intérêt des enfants. Cette connaissance peut aider l'enseignante à préparer sa planification.

Il semble que les écrits de Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi viennent rejoindre le point de vue des parents d'enfant de la maternelle puisque, pour eux, il est important que l'enseignante soit mise au courant de la réalité familiale surtout lorsque celle-ci a un impact dans la classe, tant au niveau émotif qu'au niveau comportemental (par exemple, enfant en garde-partagée, etc.). Bref, selon les réponses, cet aspect n'est pas le facteur principal pouvant favoriser la collaboration. Toutefois, il aide à comprendre les diverses complexités familiales et ainsi permet l'adaptation des pratiques à ces réalités.

4.5 Les contacts répétés : une vision différente

Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi (2008) ont écrit que les parents immigrés aimaient lorsque les enseignants les visitaient dans leur quartier. Nous nous sommes alors demandé s'il en était de même pour les parents non immigrés. Nous nous demandions si les parents d'un enfant de cinq ans désiraient, apprécieraient avoir des contacts, en dehors du monde scolaire, avec l'enseignante de leurs enfants. Nous avons donc demandé aux parents s'ils croyaient que d'avoir des contacts avec l'enseignante en dehors des heures de classe, exemple : l'enseignante qui participe aux activités de la municipalité ou qui va voir ses élèves lors de la pratique de certaines activités, pouvait avoir une incidence positive ou modifier leur vision de la collaboration famille-école. Les commentaires de Lucie et Julie rejoignent bien les propos recueillis auprès des autres parents.

Lucie : Écoute, c'est possible. C'est très, très possible. Puis moi, je serais probablement en faveur de ça : Je ne vois pas d'inconvénient. [...] C'est probablement possible d'avoir peut-être une meilleure communication étant donné qu'il n'y a pas juste contact à l'école. [...]

Julie : C'est sûr que oui parce que l'école c'est un milieu restreint, pas vraiment le mot, exemple : on va se prendre une rencontre pour parler de l'enfant. Sauf, qu'il peut y avoir un temps quand on peut parler d'autres choses que l'école, on peut apprendre à connaître cette personne différemment que c'est juste l'enseignante de mon enfant. Il peut y avoir de bons côtés autant pour faire confiance.

La majorité des sujets ont mentionné que cela pouvait aider la collaboration puisque cela pourrait leur permettre de connaître l'enseignante différemment. Toutefois, ceci n'est pas quelque chose de nécessaire ou d'important pour favoriser la collaboration. Ils ont mentionné que cela pouvait leur permettre de partager des intérêts communs ou améliorer la communication. De plus, ceux-ci mentionnent que cela peut avoir un effet rassurant surtout s'ils voient un lien entre leur enfant et l'enseignante. Cet effet rassurant peut, pour certains, améliorer le lien de confiance. Toutefois, il est clair, pour un bon nombre que ce ne sont pas des endroits pour parler de l'école. Le point de vue des parents interrogés nous amène à faire des liens avec les écrits des chercheurs et de croire que, tout comme les parents immigrés, ceux d'enfants de maternelle apprécient côtoyer les enseignants en dehors de leur classe. Ces contacts permettent aux parents de constater

que les enseignants ont eux aussi des vécus semblables à eux. Ce qui rassure certains parents et permet de développer leur confiance.

4.6 Une formation pour tous

Changtkakoti et Akkari (2008) et Deslandes (2009) ont fait mention de la formation donnée aux futurs enseignants en matière de collaboration famille-école. Pour eux, il est important de guider les futurs enseignants vers des savoir-faire ainsi que des savoir-être pouvant les aider à promouvoir la collaboration. Notre guide contenait une question sur cet aspect afin d'avoir l'opinion des parents.

En ce qui concerne la formation offerte aux enseignants, celles-ci sont partagées. Certains sujets mentionnent qu'il est très important que les enseignants reçoivent une formation sur la collaboration famille-école afin de mieux travailler avec ceux-ci.

Toutefois, trois sujets apportent un bémol à ce niveau. Ils mentionnent que seulement certains enseignants ont besoin d'une formation. Ils signalent que les enseignants qui ont moins d'ouverture devraient suivre un cours sur la collaboration. Les propos de Julie résument bien cette idée.

Julie : Définitivement ! Parce qu'il y a des gens plus humains avec qui tu peux discuter puis d'autres plus fermés, exemple : « Moi, j'enseigne 1+ 1 et le reste je m'en fous ». Pour eux, ça ferait du bien.

De plus, il est intéressant de tenir compte du commentaire de certains qui mentionnent que cette formation devrait également être offerte aux parents. Pour eux, les parents aussi ont besoin d'informations sur le « comment » coopérer avec l'école. Pour ces parents, la collaboration est « applicable » dans les deux sens, donc une formation pouvant servir autant aux parents qu'aux enseignants devrait être offerte. Brûlé et Guénette (2000) avaient également fait mention de formations communes dans leur écrit. Les propos d'Annie présentent cette idée.

Annie : Bien, je dis qu'il devrait l'offrir autant aux enseignants qu'aux parents là parce que c'est aussi bon autant pour un que pour l'autre. Il y a des enseignants pour qui c'est plus difficile, mais pour des parents aussi c'est plus difficile. Ça fait que moi, je pense que ça devrait être

offert aux deux, pas nécessairement annuellement, mais je vais dire sur un deux-trois ans ou tu sais là. [...]

Nous pouvons alors nous demander quelle forme pourrait prendre cette formation. Nous pouvons penser qu'effectivement une formation permettant d'outiller les enseignants sur les aspects importants de la collaboration serait profitable. Toutefois, peu d'écrits mentionnaient l'importance d'une formation pour les parents. Nous pouvons donc identifier un nouvel aspect à ce facteur favorisant la collaboration famille-école.

4.7 La promotion à l'année

Larivée (2011) proposait dans ses écrits, des actions pour promouvoir la collaboration famille-école. Selon lui, les diverses formules servant à faire la promotion pouvaient être un facteur incitant les parents à collaborer. Nous sommes donc allés chercher le vécu des parents ainsi que leur opinion concernant la promotion. Les propos de Lucie et Annie résument bien l'opinion générale des parents sur l'importance de la promotion.

Lucie : Oui, ouais parce que des fois on est tous occupés dans nos choses, les professeurs aussi. Tu sais, on ne veut pas avoir l'impression de s'imposer ou de déranger. Je trouve que c'est correct que ce soit proposé la sollicitation.

Annie : Bien moi oui. Oui ça m'insiste. Puis tu sais ce que, je vais revenir à ça, ce que j'aime beaucoup puis on dirait que ce qui nous permet beaucoup de discuter avec les enseignants c'est justement les expositions, les spectacles, les euh. Tu vois, on se voit, dans le cadre de l'école, mais c'est moins formel. [...]

Cependant, lors des discussions concernant la promotion, une grande lacune a été citée. Les propos de Sophie nous donnent cette lacune.

Sophie : Je trouve qu'ils en font en début d'année. Tu sais quand ils font la réunion, mais après ça. Puis après ça, je trouve qu'il n'en a pas. [...]

Les parents ont soulevé des aspects positifs à la promotion. Ils mentionnent que la promotion de la collaboration leur permet de se sentir privilégiés et de savoir qu'il y a des ressources autour d'eux. Les invitations occasionnent des échanges moins formels, mais riches en informations pour les parents. Certains ont avoué avoir senti l'ouverture à la

collaboration parce que les enseignants font la promotion de celle-ci en donnant des disponibilités, des coordonnées pour les rejoindre, etc. De plus, ils ont senti une liberté en recevant les feuilles indiquant les activités et les heures des présentations, car ils pouvaient choisir d'y participer ou non. De plus, faire la promotion des activités leur permet de ne pas avoir l'impression de s'imposer, car ils étaient invités. Toutefois, ils ont également soulevé quelques lacunes. Ils précisent que le milieu scolaire a tendance à faire de la promotion en début d'année, mais qu'après il y en a peu. Ils ont également mentionné qu'ils reçoivent peu d'information sur les comités pour lesquels la promotion a été faite, en début d'année.

Le tableau 4.9 présente les données recueillies concernant la place que les parents accordent aux croyances et aux contacts avec l'enseignant en dehors du contexte scolaire. Il présente également un résumé des idées reliées à la formation des enseignants ainsi qu'à la promotion faite pour encourager la collaboration famille-école.

Tableau 4.9 La place des croyances, des contacts répétés, de la formation ainsi que de la promotion dans la collaboration famille-école

Sujets	Connaissance de la culture familiale	Contacts répétés en dehors de la vie scolaire	Formation sur la collaboration	Place de la promotion
Lucie	Oui, un minimum de connaissance puisqu'il y a plusieurs élèves, et ce, pour éviter une lourdeur.	- Peut améliorer la communication - Découvre un niveau d'intérêt (exemple : le hockey)	- Oui, pas nécessairement pour tous - Applicable dans les deux sens (enseignants et parents)	Il y a de la promotion, mais manque d'information sur les comités et manque de détails sur les rôles des comités, etc.)
Marie	Pas nécessairement, sauf si impact dans la classe (exemple : difficulté avec sommeil cela va jouer sur son comportement en classe.)	- Oui, ça peut changer la collaboration, si c'est fait dans la joie - Effet rassurant si on voit qu'il y a un lien entre enfant et enseignant - Ne croit pas qu'il y a un impact si s'implique plus dans la communauté	Oui, c'est important	Important, mais il ne faut pas en faire juste en début d'année.
Luc	Oui, permet de connaître la personnalité de la famille	- Peut-être - Possibilité de développer la chimie entre l'élève et son professeur plus forte - Possibilité de mettre les enfants plus à l'aise face au professeur.	Pour certains enseignants	La promotion permet de se sentir privilégié
Suzie	Oui, surtout si problèmes apportant des réactions émotionnelles	Pas nécessairement important	Oui, mais c'est déjà très bien	Oui, donne beaucoup de ressources
Julie	Oui, justement aide à l'empathie	Sûr que oui Peut apprendre à connaître la personne différemment et aider à développer la confiance	Définitivement (surtout pour les enseignants fermés)	Oui, permet de savoir les dates des rencontres et permet à ceux qui sont sérieux de s'impliquer.
Azmié	Oui, parce que ça touche l'enfant, permet d'aller chercher son intérêt, cela joue sur le comportement et l'académique Peut aider à faire une programmation	Oui, mais ce n'est pas la place pour discuter de l'école.	Devrait l'offrir autant aux parents qu'aux enseignants	Oui, ouverture et donne les coordonnées et les disponibilités
Sophie	Oui, permet une meilleure compréhension des complexités familiales	Oui, permet de tisser des liens plus forts et de voir que l'enseignant a la même réalité.	Oui	- En font en début d'année, mais après il n'y en a pas. - Cela pourrait m'inciter à collaborer

Bref, faire la promotion de la collaboration est un facteur incitant fortement la collaboration. Toutefois, selon le point de vue des participants ce n'est pas le facteur principal à la favorisation de la collaboration famille-école. De plus, nous devrions revoir nos pratiques à ce niveau, afin de trouver des moyens de promouvoir la collaboration tout au long de l'année.

4.8 Le cas négatif : une vision différente

L'analyse de nos données nous a permis de faire la découverte d'un cas négatif. Il s'agit d'un cas qui nous permet de remettre en question toutes les interprétations réalisées auparavant. Ce cas nous montre qu'il n'est pas toujours possible de généraliser les résultats obtenus.

Cette participante donne une définition de la collaboration semblable à celle soulignée des autres parents ayant participé à la recherche, c'est-à-dire avoir une bonne communication, recevoir des informations et résoudre les problèmes ensemble. Toutefois, elle garde une mauvaise image de la collaboration vécue au courant de sa première année comme parent ayant un enfant à la maternelle. Donc, c'est à partir de ce vécu que viennent les réponses contradictoires à la majorité des autres répondants. Toutefois, ces propos nous donnent l'occasion de questionner davantage nos pratiques.

Cette participante avait le désir, l'intérêt de s'impliquer dans un comité. Malheureusement, elle n'a pas vécu d'expérience agréable puisqu'elle n'a jamais eu de réponses à sa demande. De plus, voici ces propos face aux activités scolaires :

Marie : (en parlant de la participation à diverses activités) [...] Comme les activités : le Salon du livre... puis vendredi prochain, mais c'est trop dernière minute donc je ne peux pas, je ne pouvais pas. (En parlant de la remise du bulletin) [...] Je trouve qu'on aurait pu s'en parler avant puis faire quelque chose avant.

On peut donc penser qu'elle n'est pas la seule qui trouve que les informations sont transmises à la dernière minute. De plus, pour la remise des bulletins, d'autres sujets ont fait mention de ce problème au niveau du manque d'informations avant la réception du bulletin.

Lorsque nous avons abordé le sujet des communications, la participante a mentionné recevoir l'agenda de son enfant tous les soirs et que c'était le principal objet de transmission d'informations. Elle ajoute également qu'elle l'utilise, car elle n'est pas certaine de pouvoir parler vraiment avec l'enseignante. Ce malaise a été mentionné dans les écrits de Brûlé et Guénette (2000). Ceux-ci soutenaient que les parents trouvent qu'il est souvent difficile de parler directement aux enseignants. Toutefois, cette participante mentionne un inconvénient majeur, pour elle, d'utiliser l'agenda.

Marie : [...] je ne suis pas trop habile, bien je suis capable d'écrire, mais on dirait expliquer tout ça prend trop de phrases, faudrait que j'écrive des lettres tout le temps, je trouve ça trop compliqué. [...] tu sais, des fois ça l'air bête je trouve. Je ne veux pas dire ça de même, je ne veux pas qu'elle pense que je suis bête. Je veux juste poser une question, mais j'ai tellement peur [...]

Ces propos portent à réflexion, car nous enseignons en milieu défavorisé et que certains des parents peuvent avoir une difficulté à lire nos messages, mais également à trouver les bons mots pour exprimer leur pensée. Comment pourrions-nous enlever ce doute concernant la possibilité de parler directement aux enseignants?

Toujours au niveau de la communication, la participante mentionne le manque d'informations et l'inquiétude que cela apporte. Ce problème a été mentionné par d'autres parents. D'ailleurs, Deniger, Anne, Dubé et al. (2009) soulèvent ce manque d'informations en provenance de l'école. Toutefois, Marie va plus loin en mentionnant la marge entre la garderie et le monde scolaire.

Marie : Bien moi, je trouve qu'on ne sait rien. Je capote un peu. J'ai trouvé ça vraiment difficile parce que justement il y a une coupure entre le préscolaire et la maternelle. Oh my God ! Au début là, après deux, trois semaines, je me suis dit : « OK, je ne sais rien » et là je me suis mise à poser des questions. [...] J'avais l'impression que je ne savais plus rien, c'était fini là. Ça fait que ça, j'ai trouvé ça très difficile.

Elle souligne ici un problème vécu par d'autres parents, et ce, depuis des années. D'ailleurs, Deslandes (2010) soulevait cette problématique et certains chercheurs travaillent sur des projets de transitions entre le préscolaire et la maternelle. De plus, depuis quelques années, notre établissement organise des fêtes 5 ans pour permettre aux

parents ainsi qu'aux enfants d'avoir un premier contact avec leur école avant leur entrée scolaire.

Elle mentionne également que les messages dans l'agenda ne donnent pas beaucoup d'information aux parents.

Marie : [...] Je ne peux pas croire qu'il n'y a rien qui se passe à part « Belle journée ». Moi, ça ne me dit rien « belle journée », mettons. [...]

Ce commentaire nous porte à la réflexion et apporte un questionnement face à nos habitudes. C'est une pratique courante au préscolaire ainsi qu'au primaire d'encercler les « bonshommes sourires » ou de noter « belle journée » dans les agendas des élèves. Alors, comment pouvons-nous faire pour mieux informer les parents? Nous devons considérer le fait qu'écrire plus que ce petit commentaire peut apporter une lourdeur aux enseignants, surtout lorsque leur groupe est composé du maximum d'élèves. Quel compromis pourrait-il être fait? L'utilisation d'une banque de commentaires par les enseignants pourrait peut-être être une solution.

Le vécu de cette participante se rapproche des idées de Letarte, Nadeau, Lessard et al. (2011) qui affirment que même si nous savons que la collaboration est importante, les contacts entre les parents et les enseignants sont rares. Marie apporte une suggestion à cette problématique.

Marie : Mon dieu, je ne sais pas trop là plus fréquemment que qu'est-ce qu'on a là, mais je ne sais pas là. Une fois par semaine, c'est trop probablement, euh... Une fois par mois sûr, je dirais là.

Le thème de la confiance a été celui le plus difficile pour cette participante. Il a été difficile pour ce parent de répondre aux questions touchant la confiance, car contrairement aux autres parents, elle n'a pas eu l'impression qu'un lien s'était créé. Bref, elle a dénoncé le malaise qu'elle avait face aux liens de confiance qu'elle n'a pas vraiment ressentis.

Marie : Ce n'est pas que je ne sais pas comment faire pour faire, pour créer des liens. C'est que j'ai l'impression qu'il n'y a tellement rien comme... Je pense que ça se résume à ça. J'ai

l'impression qu'il n'y a pas ça, tu sais, qu'on n'a pas le même lien qu'avec une éducatrice avec qui on sait tout, qu'on voit à tous les jours. Puis, qu'on se rend compte qu'elle est fière de ce que notre enfant a fait. Il n'y a comme pas ça. Je n'aime pas ça. Je ne suis pas bien là-dedans. Je trouve que cela a été drastique comme changement.

Nous pouvons nous questionner à savoir si c'est un problème de confiance ou plutôt un problème relié aux changements qui cause ce malaise. Puisqu'elle mentionne à plusieurs reprises que l'école fonctionne vraiment différemment de la garderie.

Au niveau de la culture familiale, Marie a été la seule n'ayant pas mentionné d'emblée l'importance de la connaissance des réalités familiales. Toutefois, elle a apporté une nuance à ses propos qui vient rejoindre les précisions des autres parents au niveau de la culture familiale.

Marie : Non, pas nécessairement ça, mais c'est sûr que s'il y a des problèmes comme le mien, exemple : le mien fait des terreurs nocturnes quand il est fatigué. Ça, je vais lui dire, parce que ça a un impact dans la classe, il va être fatigué. [...] Mais, quand ça peut changer son comportement dans la journée ou ça peut avoir un impact sur. Oui, je suis d'accord avec ça.

Au sujet des contacts en dehors de l'école, Marie mentionne comme les autres participants que ça peut aider la collaboration. Toutefois, elle ajoute un commentaire. Pour elle, ça peut aider la collaboration, mais davantage permettre de tisser des liens, et ce, à condition que l'enseignante soit contente de les voir.

Au sujet de la promotion, Marie est en accord avec certains participants qui ont mentionné qu'on fait de la promotion, mais surtout en début d'année et qu'on en entend plus vraiment parler après.

Finalement, ce cas rejoint sur certains points les autres participants. Toutefois, son vécu négatif face à la collaboration est venu nous guider vers d'autres pistes de réflexion et a ainsi évité qu'on fasse des généralisations.

4.9 La hiérarchisation des facteurs et les motifs de leur importance

Les dernières questions de notre guide d'entrevue nous ont permis d'atteindre un de nos objectifs de recherche. Elles nous ont permis de hiérarchiser les facteurs les plus cités comme favorisant une bonne collaboration ainsi que de connaître les raisons de ces choix. Après avoir classé et rassemblé nos données, nous pouvons identifier deux grands facteurs : la communication et la confiance. Par la suite, nous avons aussi identifié un autre facteur ayant été cité par plus d'un parent : l'enfant. Ensuite, nous avons relevé dix facteurs que nous avons regroupés en trois catégories puisqu'ils avaient été cités qu'une seule fois chacun. Nous avons donc créé une catégorie à l'intérieur de laquelle nous avons classé les facteurs touchant les valeurs ainsi que les capacités et un autre touchant divers aspects de la promotion. Le tableau 4.10 présente les facteurs priorisés ainsi que les motifs de leur ordre d'importance.

Tableau 4.10 Les facteurs les plus cités comme favorisant une bonne collaboration famille-école et les motifs de leur importance

Sujets	Facteurs cités	Motifs, apport à la collaboration
Lucie	<ul style="list-style-type: none"> - La communication - La confiance, les valeurs - L'information - Les enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand bonne réception, ça vient me chercher - Savoir à quoi sert ce qu'on fait et que c'est important ça nous interpelle - Les enfants sont contents de l'implication dans leur vie scolaire.
Marie	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Agenda (donner plus d'informations) 	<ul style="list-style-type: none"> - Être mieux informé
Luc	<ul style="list-style-type: none"> - Communication - Confiance - Être à l'aise 	<ul style="list-style-type: none"> - Quand bonne communication, tu peux avoir confiance et ensuite d'être à l'aise.
Suzie	<ul style="list-style-type: none"> - La patience - L'organisation - La confiance 	<ul style="list-style-type: none"> - Le bien-être des enfants - Permet d'établir une structure - La confiance entoure le reste.
Julie	<ul style="list-style-type: none"> - En début d'année, connaître la famille - La communication fréquente - Les efforts portés lors de problème 	<ul style="list-style-type: none"> - Permet de tisser un lien de confiance - Des deux côtés, les efforts portés permettent de chercher ensemble des trucs.
Annie	<ul style="list-style-type: none"> - La confiance et communication (ensemble) - L'attitude des enseignants, mais aussi des parents - Les horaires - Les activités, les projets - La publicité (promotion) 	<ul style="list-style-type: none"> - Parce qu'habituellement tu ne communique pas si tu n'as pas confiance et il faut avoir confiance pour communiquer - Permet d'avoir de l'ouverture - Permet que les parents s'impliquent dans la vie de leur enfant et établissent un contact avec les enseignants. - Permet un choix
Sophie	<ul style="list-style-type: none"> - Implication pour mon enfant - La confiance - La communication écrite 	<ul style="list-style-type: none"> - Parce que l'enfant a des difficultés - Parce que l'enfant est bien. - Parce qu'elle informe.

Comme dans nos lectures, la communication a été identifiée comme étant le facteur essentiel pour favoriser la collaboration. Ce facteur est suivi de très près par la

confiance. Tout au long des entrevues, il a été difficile pour les parents de ne pas faire des liens entre la communication et la confiance. Pour les parents, plus ils sont informés à l'aide de divers outils de communication, plus ils peuvent tisser des liens de confiance. Les propos d'Annie résument bien cette idée.

Annie : [...] parce qu'habituellement tu ne communique pas si tu n'as pas confiance et il faut avoir confiance pour communiquer. [...]

Par la suite, nous avons déterminé un facteur inconnu dans notre cadre de référence. Il s'agit du facteur « enfant ». Ici, on ne considère pas l'enfant comme le centre d'un objectif commun. Quelques parents ont mentionné leur enfant comme étant un facteur les incitant à collaborer. Pour ceux-ci, il est important que leur enfant ait conscience qu'ils s'impliquent. Les parents veulent que leur enfant soit heureux, donc leur bonheur passe par la vision de l'implication de leurs parents lors des diverses activités reliées à la vie scolaire. Dans d'autres cas, la collaboration est nécessaire, car l'enfant a des difficultés et les parents veulent le supporter. Ce facteur apporte de la valorisation aux enfants ainsi qu'à leurs parents.

Les données nous ont également permis d'identifier le facteur des attitudes (valeurs, capacités) comme étant un facteur important pour favoriser la collaboration. Ces attitudes permettent aux parents de se sentir davantage en confiance pour établir des liens. Nous y retrouvons la patience, l'ouverture ainsi que diverses capacités telles que : être à l'aise, l'organisation, les efforts fournis pour résoudre des problèmes. Ces valeurs et ces capacités sont étroitement liées à la confiance ainsi qu'à la communication, car ils dépendent l'une de l'autre, exemple : pour le bien-être des enfants et des parents il faut être capable de bien communiquer et être ouvert aux suggestions des parents ce qui apporte de la confiance. Ce facteur nommé attitude vient rejoindre les idées de Beaumont, Lavoie et Couture (2010) qui soulignent l'importance de reconnaître les parents comme des partenaires incontournables et qu'il importe donc de développer une attitude réceptive à l'aide de valeurs telles que: l'authenticité, la bienveillance, l'empathie et l'honnêteté et l'estime réciproque.

Le dernier facteur ayant été cité est la promotion. Les parents ont mentionné que l'horaire pour les divers comités a un impact sur leur décision d'y participer ou non. D'ailleurs, les parents mentionnent que les diverses activités et les projets présentés par les enfants sont des facteurs promotionnels favorisant leur collaboration. Lorsque les parents sont invités à s'impliquer, à participer aux activités, ils savent qu'ils sont les bienvenus et oublient leurs malaises d'être envahissants, de s'imposer et de déranger. Ce qui appuie les écrits de Larivée. Nous avons élaboré un schéma représentant les facteurs principaux identifiés par les parents.

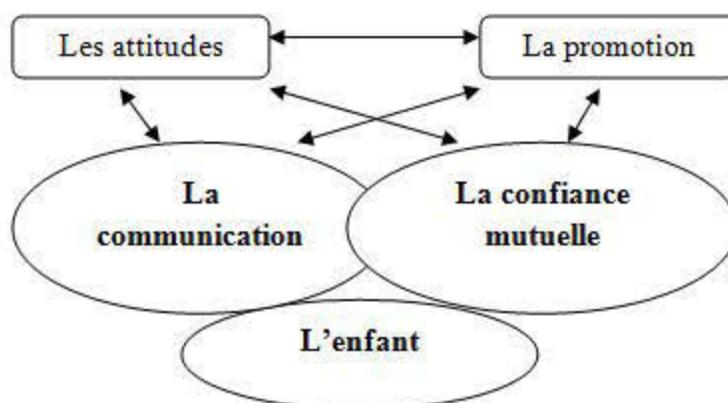


Figure 3 : Les principaux facteurs favorisant la collaboration : point de vue parental, de Vicky Roy

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Les objectifs principaux de notre recherche visaient à identifier les facteurs favorisant la collaboration école-famille et d'en faire la hiérarchie, et ce, du point de vue des parents ayant un enfant au préscolaire. Il visait aussi l'étude de la perception qu'ont les parents face à la collaboration ainsi que leur vision après avoir vécu quelques mois de participation au monde scolaire. Pour y arriver, sept parents ayant un enfant à la maternelle ont été interrogés. Les entrevues avec les participants ont apporté des éléments de réponses à notre question de recherche : Quels sont les facteurs favorisant la collaboration école-famille du point de vue des parents du préscolaire? Il nous a été possible de répertorier des éléments favorisant la collaboration des parents et nous avons également pu atteindre un de nos objectifs de recherche qui était de hiérarchiser les facteurs mentionnés.

Cette recherche, bien qu'exploratoire, a contribué à enrichir et à élargir notre compréhension de la collaboration famille-école. Cette recherche a de plus permis de connaître certains facteurs favorisant la collaboration des parents de notre établissement. Les parents ont identifié l'enfant, la communication, la confiance, les attitudes ainsi que la promotion comme étant des facteurs favorables à la coopération. Les données recueillies nous ont permis de hiérarchiser ces facteurs. Elles ont également permis d'identifier les enfants comme un intérêt majeur pour soutenir la collaboration école-famille. Les enfants sont le centre de la collaboration, car nous collaborons pour leur bien et leur permettre de faire des apprentissages dans un milieu harmonieux. De plus, les données nous ont permis de mettre de l'avant l'importance de la communication et de la confiance dans nos pratiques collaboratives. Les parents ont signifié la nécessité d'avoir une communication efficace et quotidienne pour permettre d'établir un lien de confiance, mais ils ont également mentionné l'importance d'avoir confiance pour communiquer. Nous pouvons alors croire que ces deux facteurs sont directement liés pour favoriser la collaboration famille-école. Ils ont également mentionné que la promotion reliée aux activités scolaires ainsi que la démonstration de diverses attitudes positives de la part des enseignants pouvaient favoriser leur collaboration. D'ailleurs, les parents ont mentionné

aimer recevoir des invitations à venir participer aux activités et avoir davantage le goût de s'y présenter s'ils sentent qu'ils sont les bienvenus.

Il nous apparaît utile de souligner que notre recherche nous a permis d'identifier un inconfort vécu par les parents. Les propos des participants nous donnent l'impression qu'ils sont parfois inconfortables avec la collaboration famille-école, car ils ont peu de connaissance par rapport à la réalité que vit leur enfant à l'école ainsi qu'à l'égard de leur connaissance du système scolaire. Le désir de collaborer est présent, mais certaines incertitudes ou contraintes liées au temps viennent freiner leur élan collaboratif. Finalement, les parents ayant participé à la recherche ont fourni quelques pistes pouvant éventuellement bonifier nos pratiques. L'interprétation des données nous a permis de faire quelques liens entre le comment établir une collaboration et les pratiques nous permettant de favoriser la collaboration école-famille.

✓ **Les limites de la recherche**

Malgré la pertinence de notre choix au niveau de l'approche méthodologique, notre recherche présente quelques limites. En raison du temps, nous étions limitée au niveau de notre méthodologie de collecte de données, car nous ne pouvions pas espérer faire des entrevues auprès de plusieurs familles de notre établissement ainsi qu'auprès des autres établissements de notre commission scolaire. La taille réduite de notre échantillon est une limite, car il est plus difficile de comparer nos données les unes aux autres. De même, malgré un consensus entre les participants sur la majorité des facteurs, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à l'ensemble des parents de notre région. De plus, ayant un temps limite pour réaliser notre recherche, certains aspects n'ont pu être explorés. Entre autres, nous n'avons pas pu faire ressortir toutes les particularités des expériences de collaboration ainsi que tous les questionnements que les parents ont face au système scolaire.

De plus, comme nous avons utilisé l'entrevue semi-dirigée, nous avons dû prévoir des limites de perception. Comme Savoie-Zajc (2010) l'a mentionné, il y avait une possibilité d'un manque de neutralité. Nous ne pouvons être certaine que quelques interlocuteurs n'aient pas eu le désir de plaire, de rendre service et qu'ils aient pu nuancer

leur propos, car nous travaillons dans l'école que fréquente leur enfant et que nous côtoyons quotidiennement l'enseignante de celui-ci. Donc, le fait que les participants proviennent du même milieu que nous devient une limite à notre étude. De plus, le discours n'arrive pas toujours à bien exprimer la pensée ou à traduire l'expérience des répondants.

Nous avons également dû surmonter des limites au niveau de l'espace. Considérant le peu de locaux disponible à notre école, il n'a pas toujours été facile de trouver un lieu favorisant les confidences et qui évitait d'être dérangé par des appels, des passants, etc., et ce, tout dépendant du moment où avait lieu les entrevues.

✓ **Les retombées**

Ces limites nous ont aidée à mieux cerner notre pratique. Cette question de collaboration étant partie prenante de nos vies personnelles et professionnelles, nous n'avons pu faire autrement que de nous impliquer personnellement dans la recherche. Ceci nous a permis de faire un retour sur notre pratique, comme enseignante, et de nous questionner sur les actions posées ou à poser pour l'améliorer. Ainsi, nous avons pu réaliser que les informations transmises ne sont pas toujours explicites et que nous pourrions prévoir davantage de moments d'échanges avec les familles. De plus, nous sommes plus conscientes des réalités familiales qui nous entourent et nous tentons ainsi d'être plus attentives à ce qu'ils vivent et à ce qu'ils attendent de notre part pour aider leur enfant.

Sur un plan plus général, cette recherche pourrait soutenir la réflexion de ceux et celles qui s'intéressent aux transitions entre les garderies et le système scolaire. De plus, elle pourrait offrir la possibilité de partager les données recueillies pour informer les enseignants sur les besoins des parents au niveau de la collaboration, plus particulièrement les enseignants du préscolaire. De plus, elle devrait susciter une réflexion sur nos perceptions et nos pratiques collaboratives.

✓ Les pistes de recherche

Cette recherche permet de suggérer quelques questionnements qui pourraient faire l'objet de recherches futures.

Notre recherche a indiqué que les facteurs de communication et de confiance mutuelle sont cruciaux à la favorisant de la collaboration. Donc, nous pouvons souhaiter des améliorations concernant les communications et les informations transmises. Comment informer davantage les parents sans alourdir une tâche? Quel outil de communication pourrions-nous élaborer pour faciliter la transmission d'informations sur l'enfant? De plus, il pourrait être intéressant d'aller davantage étudier comment les liens de confiance s'établissent. Il pourrait également être intéressant de chercher comment faire pour maintenir les liens de confiance au-delà du préscolaire.

Notre recherche nous a également indiqué que les enfants étaient un facteur favorisant la collaboration. Comment mettre davantage l'enfant au centre de la collaboration afin d'aller la chercher chez la majorité des parents? Comment utiliser davantage ce facteur pour améliorer la collaboration sans que l'enfant devienne « l'otage » d'un enjeu collaboratif?

Notre recherche a également indiqué les attitudes comme facteur favorisant la collaboration. Alors, comment promouvoir le développement des attitudes améliorant la collaboration chez les enseignants?

Bref, la communication et la confiance semblent être des éléments essentiels à la collaboration. Depuis des années, des pas sont faits pour développer la confiance ainsi que la communication, mais il semble qu'il reste encore beaucoup à faire. Il ne faut pas oublier les attitudes à développer ainsi que la promotion de toutes les activités permettant la collaboration. Des changements à nos pratiques sont à prévoir et à souhaiter pour amener les parents à collaborer davantage, mais pour la réussite des élèves et la valorisation de tous, cela ne vaut-il pas la peine?

RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Quadrige/Presses universitaires de France (1^{re} éd.1977)
- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Québec : CRIRES, Université Laval.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, J. S., Minier P., Couturier, Y., Kalubi-Lukusa, C. et Cusson, V. (2011). Travail social et participation parentale dans le contexte du partenariat école-famille-communauté : mise en perspective autour d'une logique socioculturelle. *Service social*, 57 (2), 74-95.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, J. S., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57 (2), 129-157.
- Brûlé, J.-M. et Guénette, L. (2000) *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Conseil de la famille et de l'enfance, Octobre 2010.
- Cleas, M. et Comeau, J. (1996). L'école et la famille: deux mondes?. *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, printemps, 75-85.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34 (2), 419-441.
- Cohen, R. , A. Linker, J. and Stutts, L. (2006). Working together: Lessons learned from school, family, and community collaboration. *Psychology in the Schools*, 43(4), 419-428.
- Cowan, R. J., Swearer Napolitano, S. and Sheridan, S. (2004). Home-School Collaboration. *Educational Psychology Papers and Publications*, 2, 201-208.
- Deniger, M.-A., Anne, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Montréal : Université de Montréal. 26p.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII, printemps, 172-200.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille: défis sociaux et scolaires. *Options CSQ*. Hors série (1), 145-167.

- Deslandes, R. (2009). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans C. LEGAULT et G. PRONOVOST (Dir.), *Famille et réussite éducative : Actes du 10^e Symposium Québécois de recherche sur la famille de Trois-Rivières 29-30 octobre 2009 (p.197-215)*. Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2009). Travail social et collaboration entre l'école, les familles et la communauté : réflexions sur le chemin parcouru et voies de l'avenir. *Intervention*, hiver 2009(131), 108-117.
- Deslandes, R. (2010). L'importance des relations avec les parents et des liens avec la communauté, *Revue préscolaire*, 48 (3), été 2010, 9-11.
- Deslandes, R. et Rivard, M-C. (2011). Perceptions d'éducateurs à l'égard de parents en matière d'évaluation des apprentissages au primaire, *Éducation et francophonie*, 39 (1), 133-155.
- Deslauriers, J-P. (1991). *Recherche Qualitative. Guide pratique*. Montréal : Mc-Graw-Hill, 142p.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2000). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation (p.199-224)*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Center on school, family, and community partnerships, Johns Hopkins University.
- Gouvernement du Québec (2010). Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Consulté le 15 juin 2011 sur <http://meq.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec (2005). Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. *La participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire* Consulté le 15 juin 2011 sur <http://meq.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec (2004). Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. *Guide Rapprocher les familles et l'école primaire*. Consulté le 15 juin 2011 sur <http://meq.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec (2005). Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. *Le Programme de soutien à l'école Montréalaise*, Consulté le 15 juin 2011 sur <http://meq.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec (2002). Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport. *Les services éducatifs complémentaires : essentiels à la réussite*. Consulté le 27 décembre 2012 sur <http://meq.gouv.qc.ca>

- Harris, A. and Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research*, 50 (3), 277-289.
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier Y .D . (2002), Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(2), 37-390.
- Larivée, S. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32 (3), 525-543.
- Larivée, S. (2010). Communiquer et collaborer avec les parents dès le préscolaire. Dans C . Raby et A. Charron (Dir.), *Intervenir au préscolaire pour favoriser le développement global de l'enfant* (p.35-46). Les éditions CEC.
- Larivée, S. (2011). La collaboration dans le milieu de l'éducation : Dimensions pratiques et perspectives théoriques. Dans L. Portelance, C. Borgesin et J. Pharand (Dir.), *L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis* (p.161-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (2011). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie Pédagogique*, (15), 11-13.
- Larivée, S. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57 (2), 5-19.
- Letarte, M-J., Nadeau, M-F., Lessard, J., Normandeau, S. et Allard, J. (2011). Le rôle de la collaboration famille-école dans la réussite scolaire d'enfants ayant un trouble de déficit de l'attention/hyperactivité. *Service social*, 57 (2), 20-36.
- Larose et coll. (2010). *Études évaluatives des impacts du programme « Famille, école et communauté réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves "à risque" au primaire.* Rapport consulté le 10 juillet 2011 sur [http : www.fqrsq.gouv.qc.ca](http://www.fqrsq.gouv.qc.ca)
- Leray, C. (2010). *L'analyse de contenu de la théorie à la pratique La méthode Morin-Chartier*. Québec : Presses de l'Université du Québec
- L. Portelance, C. Borgesin et J. Pharand (Dir.), *L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses. Des types d'activités, des obstacles, des enjeux et des défis* (p.161-177). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jacques, M. et Deslandes, R. (2002). Transition à la maternelle et relations école-famille., Dans *Comprendre la famille : Actes du 6e symposium québécois de recherche sur la famille de Trois-Rivières* (247-260), Trois-Rivières : Presses de l'Université du Québec.

- B. Sheldon, S. and L. Van Voorhis, F. (2004). Partnership Programs in U.S. Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 125-148.
- Miles, M. B. et Huberman, M. (2003) *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec/Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final de la Commission des états généraux sur l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec/Commission des États généraux sur l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Loi sur l'instruction publique. Changements de janvier 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2013). *Loi sur l'instruction publique*. Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 24 mars 2013 sur [http : www2.publicationduquebec.gouv.qc.ca](http://www2.publicationduquebec.gouv.qc.ca)
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Prendre le virage du succès. Évaluation d'un projet innovateur de concertation entre l'école et la communauté*. Québec : Gouvernement du Québec, 161p.
- Morin, J.-Y. (2011). La participation des parents au projet éducatif, *Historique de la participation parentale*. Consulté le 24 mars 2014 sur [http: www.fcpcq.ca/fr/historique.html](http://www.fcpcq.ca/fr/historique.html)
- Poisson, Y. (1991). Entrevues semi-structurées. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche qualitative en éducation* (p.73-80). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2011). Sixième étape, L'observation. In Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (dir.), *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod (170-174).
- Royer, N. (2004). Les influences familiales dans le développement socio-affectif de l'enfant ainsi que Les services préscolaire et la famille: un partenariat à créer. Dans Royer, N (Dir.) *Le monde du préscolaire* (41-64 et 225-244). Gaëtan Morin éditeur.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu In B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.349-371). (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} édition 1984).

- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2000). La méthodologie. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée In B.Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.285-304). (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} édition 1984).
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39(4), 308-331.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 34 (2), 291-311.

ANNEXE A

INSTRUMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

VICKY ROY

GUIDE D'ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

PRINTEMPS 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Question introductive

1. Nous effectuons une recherche sur la collaboration famille-école, car nous recherchons ce qui motive l'engagement des parents. Pour ce faire, nous recherchons l'opinion des parents d'enfant du préscolaire sur ce sujet. Donc, nous aimerions avoir votre point de vue sur la collaboration. Pourriez-vous nous dire ce qu'est la collaboration famille-école pour vous?

Sous- thèmes

Types de collaboration

2. Quel type de collaboration effectuez-vous actuellement avec l'école?

Question de clarification A : Est-ce que vous êtes membres d'un comité comme le Conseil d'établissement, l'Organisme de participation des parents ou autres et pourquoi?

Question de clarification B : Est-ce que vous participez à des activités qui touchent directement la vie scolaire de votre enfant, tel que rencontres parents-enseignants, portes ouvertes, etc., et pourquoi?

Communication

3. Quelles sont les formes de communication (exemple : message dans l'agenda, portfolio, appel téléphonique, rencontre individuelle, etc.) qui favorisent votre engagement avec l'enseignante, l'école? Pourquoi?

4. Quand vous devez communiquer avec l'enseignante de votre enfant, quelle communication privilégiez-vous et pourquoi?

5. Quelles informations devraient contenir les communications entre vous, l'enseignante et l'école?

6. Avez-vous l'impression qu'il y a trop ou pas assez de communication entre l'école et vous, pourquoi?

Question de clarification C : Pour vous, répondre à ces sollicitations apporte-t-il une lourdeur de travail?

Question de clarification D : Qu'est-ce qui pourrait être fait, modifié pour amoindrir cette tâche?

7. Est-ce que les heures de rencontre vous permettent de participer et pourquoi?

Question de clarification E : Qu'est-ce qui vous convient le mieux comme moment de rencontre?

8. Les échanges entre l'enseignante/l'école et vous sont-ils assez fréquents? Si non, à quelle fréquence aimeriez-vous avoir des échanges avec l'enseignante/l'école?

Confiance mutuelle

9. Comment décrivez-vous la confiance au niveau de la collaboration famille-école?

10. Quels sont les signes qui vous permettent de vous sentir en confiance avec l'enseignante/l'école?

11. Comment établissez-vous un lien de confiance entre vous et le milieu scolaire?

12. Comment réagissez-vous lorsque vous ne sentez pas qu'il y a un lien de confiance entre vous, l'enseignante/l'école?

Attitudes et valeurs

13. Quels comportements ou qualités de l'enseignante vous encouragent à penser que votre collaboration est essentielle et que vous êtes concerné par celle-ci? Pourquoi?

Croyances, formation et promotion

14. Pour établir un lien de collaboration avec l'école, croyez-vous qu'il est important que l'enseignante de votre enfant connaisse votre culture familiale (votre réalité, vos habitudes, etc.)? Pourquoi?

15. Selon vous, est-ce que le fait d'avoir un contact répété avec l'enseignante, en dehors des murs de l'école (par exemple : l'enseignante qui participe aux activités de la municipalité pourrait apporter ou changer votre façon de collaborer avec celle-ci?) Pourquoi?

16. Croyez-vous qu'il est utile d'offrir une formation aux futurs enseignants ayant comme sujet la collaboration famille-école et que celle-ci permettrait d'améliorer les liens de collaboration?

17. Jugez-vous que l'école fait une promotion adéquate de la collaboration famille-école et pourquoi?

18. Est-ce que la promotion de la collaboration est un facteur qui vous incite à collaborer avec l'enseignante/l'école de votre enfant?

Questions finales

19. Lors de l'entrevue, certains facteurs vous donnant le goût de collaborer ont été recensés. Pouvez-vous les renommer en ordre d'importance pour vous et nous donner les raisons de cet ordre?

20. Comme nous sommes arrivés à la fin de l'entrevue, avez-vous l'impression que quelque chose d'important n'a pas été dit, que nous avons oublié de parler d'un facteur important pour développer la collaboration?

ANNEXE B**LETTRE À LA DIRECTION****À Madame****Directrice de l'établissement****Objet : Demande d'autorisation pour un projet de recherche**

Bonjour,

J'aimerais avoir votre autorisation pour effectuer un projet de recherche qui nous demande d'entrer en communication avec des parents d'une classe de préscolaire de votre établissement afin de faire des entretiens nous permettant d'avoir leur opinion sur divers facteurs influençant la collaboration école-famille. Le but de ma recherche est d'identifier et hiérarchiser les facteurs favorisant la collaboration famille-école, et ce, du point de vue des parents ayant des enfants au préscolaire. Bref, j'aimerais avoir votre permission afin d'entrer en contact avec une enseignante du préscolaire et ensuite pouvoir remettre une lettre aux parents de sa classe pour leur expliquer mon projet et demander leur collaboration.

Ce projet me permettrait de prendre connaissance des opinions parentales sur ce sujet ainsi que de prendre connaissance des facteurs positifs ayant une bonne influence sur la collaboration école-famille dans votre établissement. Les résultats pourront vous être transmis suite au dépôt de mon rapport de recherche.

Merci de votre collaboration !

Signature

ANNEXE C**RÉPONSE DE LA DIRECTION**

Maniwaki, le 9 mai 2013

Madame

Objet : recherche à la maîtrise à l'UQAT

Madame,

Par la présente, j'accuse réception de votre demande dans le cadre de votre projet de recherche à la maîtrise en éducation à l'UQAT.

C'est avec un immense plaisir que je vous accorde l'autorisation d'entrer en contact avec une enseignante du préscolaire de l'établissement afin de solliciter la collaboration des parents de ses élèves.

Je serai intéressé de faire la lecture de votre rapport de recherche sur les facteurs favorisant la collaboration famille-école, et ce, du point de vue des parents ayant des enfants au préscolaire.

Veillez recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Signature

Directrice

ANNEXE D**LETTRE À L'ENSEIGNANTE****À Madame****Enseignante du préscolaire****Objet : Demande d'autorisation pour un projet de recherche**

Bonjour,

J'aimerais avoir votre autorisation pour entrer en communication avec des parents de votre classe afin de faire des entretiens nous permettant d'avoir leur opinion sur divers facteurs influençant la collaboration école-famille, et ce, dans le cadre d'une recherche. Le but de ma recherche est d'identifier et hiérarchiser les facteurs favorisant la collaboration famille-école, et ce, du point de vue des parents ayant des enfants au préscolaire. Bref, j'aimerais entrer en contact avec les parents de vos élèves par le biais d'une lettre expliquant mon projet et leur demandant leur collaboration. Cette lettre serait transmise à ceux-ci par l'agenda de vos élèves.

Ce projet me permettra de prendre connaissance des opinions parentales ainsi que de prendre connaissance des facteurs positifs ayant une bonne influence sur la collaboration école-famille dans notre établissement. Les résultats pourront vous être transmis suite au dépôt de mon rapport de recherche.

Merci de votre collaboration !

Signature

ANNEXE E**LETTRE D'INVITATION AUX PARTICIPANTS**

Chers parents,

Je suis étudiante à la maîtrise en éducation et j'effectue une recherche sur la collaboration famille-école. Depuis quelques années, le Ministère de l'Éducation fait la promotion de l'importance de la collaboration école-famille. Les enseignants, les établissements scolaires, la communauté et les familles sont appelés à collaborer. Toutefois, quelle est l'opinion des gens concernés? Notre recherche a pour but d'étudier comment la collaboration famille-école s'établit et d'étudier les facteurs qui l'encouragent, et ce, de votre point de vue. J'aimerais identifier les motifs qui encouragent et motivent les parents à collaborer.

Je vous invite donc à participer à un entretien d'environ quarante-cinq minutes qui vous permettra de vous exprimer sur le sujet. Cet entretien sera effectué à l'école et respectera vos disponibilités.

Si vous désirez participer à la recherche, je vous invite à communiquer avec moi par courriel ou par téléphone. Mes coordonnées sont en bas de page.

Merci de votre attention!

Signature

ANNEXE F
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'INTENTION DES PARENTS

TITRE : Facteurs favorisant la collaboration famille-école : point de vue parental

NOM DE CHERCHEUSE ET LEUR APPARTENANCE : Vicky Roy , étudiante à la maîtrise en éducation à l' UQAT

Directrice de recherche : Krasimira Marinova : professeure, département des sciences de l'éducation, UQAT

COMMANDITAIRE OU SOURCE DE FINANCEMENT : **Aucun**

DURÉE DU PROJET : 1^{er} mai au 28 juin 2013 (en fonction de la collecte de données)

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉMIS PAR LE COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE DE L'UQAT LE : 7 MAI 2013

PRÉAMBULE :

Nous vous demandons de participer à un projet de recherche qui implique des parents d'enfants du préscolaire. Votre participation consistera à participer à un entretien portant sur la collaboration école-famille. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer si vous avez des questions concernant le déroulement de la recherche ou vos droits en tant que participant.

Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la chercheuse et à lui demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.

BUT DE LA RECHERCHE :

Depuis quelques années, le Ministère de l'Éducation fait la promotion de l'importance de la collaboration école-famille. Les enseignants, les établissements scolaires, la communauté et les familles sont appelés à collaborer ensemble. Mais qu'elle est l'opinion des gens concernés? Notre recherche a pour but d'étudier comment la collaboration famille-école s'établit et d'étudier les facteurs qui l'encouragent du point de vue des parents. Nous aimerions connaître les facteurs favorisant la collaboration famille-école, et ce, du point de vue des parents ayant des enfants au préscolaire.

DESCRIPTION DE VOTRE PARTICIPATION À LA RECHERCHE :

Vous êtes invité(e) à participer à un entretien d'environ quarante-cinq minutes portant sur les facteurs favorisant la collaboration famille-école. Vous êtes invités à donner votre opinion sur différents aspects touchant la collaboration école-famille tels que : les types de collaboration, la communication, la confiance mutuelle, les attitudes et les valeurs, les croyances, la formation ainsi que la promotion. Cette entrevue aura lieu, en mai ou en juin, après les heures de classe, à l'école de votre enfant et au moment qui vous convient. Vous pouvez choisir le mode de conservation de vos paroles durant l'entretien : enregistrement audio ou prise de notes. L'entrevue sera effectuée par la chercheuse.

AVANTAGES POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Il n'y a aucun bénéfice direct pour les participants. Cependant, participer à l'entretien vous donne la possibilité d'exprimer votre opinion sur un sujet qui vous concerne. De plus, votre participation vous permet de prendre du recul et de constater votre importance au niveau de la collaboration. Votre participation vous permettra également d'être rassuré par rapport à vos habitudes de collaboration avec l'enseignante et l'école. Votre participation permettra à la chercheuse d'étudier et d'analyser sa compréhension de la collaboration école-famille ainsi que des facteurs la favorisant. Vous allez contribuer à l'amélioration de sa pratique avec les parents.

RISQUES ET INCONVÉNIENTS POUVANT DÉCOULER DE VOTRE PARTICIPATION :

Aucun risque ni inconvénient ne peut découler de votre participation à cet entretien à l'exception du temps que vous pourrez accorder à la chercheuse. Si toutefois, vous ressentez un inconfort lors de l'entretien, vous pouvez à tout moment interrompre celle-ci et demander que les notes et l'enregistrement soient détruits.

ENGAGEMENTS ET MESURES VISANT À ASSURER LA CONFIDENTIALITÉ :

Les entretiens seront traités et considérés de façon strictement confidentielle. Ils seront retranscrits de façon anonyme. Après la retranscription, les enregistrements audio (si le participant a accepté un tel enregistrement) ou les notes de la chercheuse seront détruits. Un code secret (nom fictif) sera donné aux entretiens et aucune donnée nominative ne sera inscrite. Les noms de la commission scolaire, de l'établissement et de l'enseignante ne seront en aucun temps révélés afin d'éviter les possibilités d'identifier l'enseignante. La chercheuse et sa directrice de recherche seront les seules personnes à avoir accès aux données.

Le matériel recueilli suite aux entretiens sera conservé dans un dossier électronique de l'ordinateur personnel de la chercheuse et celui-ci sera protégé par un mot de passe. Après leur retranscription, les enregistrements audio ou les notes de la chercheuse seront détruits. Les transcriptions seront détruites après l'analyse des résultats.

INDEMNITÉ COMPENSATOIRE :

Aucune indemnité n'est prévue pour les participants.

COMMERCIALISATION DES RÉSULTATS ET / OU CONFLITS D'INTÉRÊTS :

Il n'y aura aucune commercialisation des résultats et il n'y a pas de conflit d'intérêts.

DIFFUSION DES RÉSULTATS :

Les résultats seront inscrits dans un rapport de recherche qui sera présenté au comité évaluateur au niveau de la maîtrise et ce rapport sera rendu disponible à la direction d'établissement ainsi qu'à l'enseignante. Ils seront également résumés aux parents participants lors d'une rencontre qui aura lieu à l'automne 2013.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez la chercheuse ou les institutions impliquées de leurs obligations légales et professionnelles à votre égard.

LA PARTICIPATION DANS UNE RECHERCHE EST VOLONTAIRE :

Les participants peuvent à tout moment interrompre leur participation à l'entretien.

Avis que la collaboration du participant est entièrement volontaire et qu'il a le droit de refuser de participer.

Avis qu'il a le droit de se retirer en tout temps du projet et, lorsque cela s'applique, de demander la destruction des données le concernant.

Pour tout renseignement supplémentaire concernant vos droits, vous pouvez vous adresser au :

Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains
UQAT

CONSENTEMENT :

Je, soussigné(e), accepte volontairement de participer à la recherche « Facteurs favorisant la collaboration famille-école : le point de vue parental »

Nom du participant (lettres moulées)

Signature du participant

Date

Ce consentement était obtenu par :

Nom de la chercheuse ou agent de recherche (lettres moulées)

Signature

Date

ANNEXE G

Système catégoriel établi pour l'analyse des entrevues semi-dirigées sur les facteurs favorisant une bonne collaboration famille-école

A. Conceptions des parents face à une bonne collaboration famille-école

1. Définition de la collaboration

Avoir une bonne communication entre parents et les enseignants : Énoncés qui définissent la collaboration par une conception diverse de la communication.

Avoir une bonne relation : Énoncés qui définissent la collaboration par l'importance de créer, d'avoir une relation sans jugement entre les parents, les enseignants et l'école.

Avoir de l'information : Énoncés qui définissent la collaboration par un besoin des parents de recevoir de l'information sur le système scolaire et leur enfant (exemple : être capable de répondre aux questions, expliquer le fonctionnement de l'école, etc.).

Avoir des objectifs, buts communs : Énoncés qui définissent la collaboration par un besoin d'avoir des objectifs, des buts communs (exemple : être capable de soulever et résoudre des problèmes).

2. Types de collaboration développés

Participation et connaissance des divers comités (exemples : OPP, CE, etc.) : Énoncés qui renvoient à l'implication, à la connaissance que les parents ont ou aimeraient avoir face à ce type de collaboration.

Implication à des activités scolaires reliées à la vie scolaire : Énoncés qui renvoient aux activités à l'intérieur desquels les parents s'impliquent ou aimeraient s'impliquer pour vivre des moments avec leur enfant (exemples : présentations dans les classes, expositions, surveillance lors de sorties scolaires, collectes de fonds, etc.)

Participation à des activités scolaires axées davantage sur la pédagogie: Énoncés qui renvoient aux activités qui sont réalisées autant à l'intérieur ou l'extérieur de l'école par les parents pour s'impliquer au niveau académique.

(Exemples : remise de bulletins, rencontres diverses, faire faire les devoirs, signer les papiers, etc.)

3. Facteurs et motifs d'implications aux divers types de collaboration

a) Facteurs reliés aux comités

Apport au niveau de la connaissance du système scolaire : Énoncés qui suggèrent la contribution de ce type de collaboration à la compréhension du milieu scolaire.

Apport à la vie scolaire : Énoncés qui suggèrent une contribution à la vie dans l'école.

Inconfort face au temps : Énoncés qui font référence à des difficultés reliées aux temps.

Inconfort par rapport au manque d'informations : Énoncés qui font références au manque d'informations sur les divers comités

b) Facteurs reliés aux activités liées à la vie scolaire :

Apport au niveau de la connaissance de l'environnement de son enfant : Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau de la compréhension de la vie scolaire de son enfant.

Apport à la vie scolaire : Énoncés qui suggèrent une contribution à la vie scolaire, en général.

Apport au niveau de la compréhension du système scolaire : Énoncés qui suggèrent une meilleure compréhension du fonctionnement à la vie de l'école ainsi que de la commission scolaire.

Apport à la valorisation : Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau de la valorisation des enfants.

Autres (à préciser)

B. Facteurs favorisant la collaboration famille-école

1. Communication

a) *Formes de communication*

Agenda : Énoncés qui font référence à l'utilisation de l'agenda comme mode de communication.

Courriel : Énoncés qui font référence à l'utilisation des courriels comme mode de communication.

Appels téléphoniques : Énoncés qui font référence à l'utilisation d'appels téléphoniques comme mode de communication.

Rencontres fin d'étape : Énoncés qui font référence à l'utilisation de ce type de rencontre comme mode de communication (exemples : la remise des bulletins, présentations des portfolios, etc.).

Rencontres autres : Énoncés qui font référence à l'utilisation de ce type de rencontre comme mode de communication (exemples : rencontres imprévues, rencontre pour discuter pour répondre à des questions, etc.)

b) *Raisons du choix de communication*

Rapidité et efficacité: Énoncés qui suggèrent un lien avec le temps consacré à l'écriture des messages ainsi qu'à la vitesse de réception des réponses, ainsi que l'apport que cela apporte dans leur vie (exemples : permet de rejoindre l'enseignante en tout temps, etc.)

Permet d'avoir de l'information: Énoncés qui suggèrent un apport au niveau des informations reçues concernant leur enfant.

Impressions diverses : Énoncés qui nous suggèrent la possibilité ou l'impossibilité d'avoir des interprétations, des malentendus (exemple : « peut penser que j'étais « bête », mais je ne l'étais pas »).

Informations approfondies : Énoncés qui font référence à la possibilité d'approfondir un sujet.

Informations urgentes : Énoncés qui font référence à la possibilité d'avoir les informations urgentes.

c) Informations à communiquer

Déroulement journée : Énoncés qui font référence au besoin d’avoir de l’information sur le déroulement de la journée de leur enfant (exemples : avoir les bons, les mauvais coups de leur enfant, etc.).

Notes scolaires : Énoncés qui font référence aux notes données à leur enfant (exemples : évaluations, etc.).

Informations diverses : Énoncés qui font référence aux diverses informations transmises par les écoles (exemples : rôles des comités, informations sur les sorties, sur les collectes de fonds, etc.).

Autres (à préciser)

d) Satisfaction face au nombre de communications

Satisfaction assurée : Énoncés qui font référence à une satisfaction assurée face à la quantité de communication reçue dans une année scolaire.

Insatisfaction : Énoncés qui font référence à une insatisfaction face au nombre de communications dans une année scolaire.

Satisfaction : Énoncés qui font référence à une satisfaction face au nombre de communications dans une année scolaire, mais qui apporte quelques suggestions pour améliorer celle-ci.

e) Moments privilégiés pour les rencontres

L’avant-midi : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.

L’après-midi : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.

En soirée : Énoncés qui suggèrent ce moment de la journée comme étant idéale pour des rencontres, des expositions, des présentations.

f) **Fréquence des échanges**

Assez fréquents : Énoncés qui suggèrent que les échanges sont suffisants

Pas assez fréquents : Énoncés qui suggèrent que les échanges ne sont pas suffisants.

Au besoin : Énoncés qui suggèrent qu'il y a la possibilité de demander des rencontres ou d'avoir des échanges selon les événements (exemples : s'il arrive quelque chose de particulier à notre enfant, si urgence, etc.).

Autres (à préciser)

2. **Confiance mutuelle**

a) **Motifs de la confiance** :

Temps présence élèves/enseignant : Énoncés qui font référence aux temps que les enseignants passent en présence de leurs enfants.

Suivis : Énoncés qui renvoient aux occasions possibles qu'il y a de collaborer, travailler ensemble (exemple : suivi au plan d'intervention, etc.).

Importance : Énoncés qui font référence à l'importance d'établir un lien de confiance.

Communication et invitation : Énoncés qui font référence à la communication et aux invitations aux diverses activités comme étant un motif les aidant à avoir confiance.

b) **Signes de confiance**

Contact visuel : Énoncés qui font référence à un besoin de voir la personne pour savoir si intérêt, etc.

Écoute : Énoncés qui font référence à cette capacité pour développer la confiance.

Réponses et solutions : Énoncés qui font référence à la capacité de donner des réponses rapides aux parents et à la capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés.

Franchise et ouverture : Énoncés qui font référence à la capacité d'utiliser la franchise lors des échanges et d'avoir une ouverture d'esprit.

c) **Création de liens de confiance**

Basé sur valeurs : Énoncés qui suggèrent un besoin de sentir les valeurs qui nous animent et qui sont partagées entre les parents et les enseignants.

Intérêt et fierté : Énoncés qui suggèrent que nous devons démontrer de l'intérêt, de la fierté face au vécu de nos élèves, des parents.

Implication : Énoncés qui suggèrent que plus les parents s'impliquent dans les comités, les activités diverses, plus ils pourront tisser des liens avec les enseignants.

Humanisation : Énoncés qui suggèrent que si les parents sentent que nous avons un vécu semblable à eux (exemple : avoir des enfants) et que nous avons des qualités comme l'écoute, l'empathie, etc., il sera plus facile de créer des liens avec les enseignants.

Information et communication : Énoncés qui suggèrent que plus les parents sont informés et ont une bonne communication, plus ils ont tendance à créer des liens.

d) **Réactions face au manque de confiance possible**

Sentiments négatifs : Énoncés qui font référence à des sentiments, des émotions négatives comme par exemple : le doute, les malaises, les inconforts, de l'inquiétude, etc.

Demande de rencontres : Énoncés qui font référence à des demandes de rencontres soit avec les enseignants, la direction ou des instances plus hautes.

Autres (à préciser)

3. **Attitudes et valeurs**

Qualités de l'enseignante

Attentive : Énoncés qui renvoient à des capacités d'écoute, d'attention à l'autre, à la démonstration d'intérêt face aux enfants et aux parents.

Accueillante et enthousiaste : Énoncés qui renvoient à des capacités de mettre les parents et les élèves à l'aise, de les accueillir positivement, agréablement.

Soutien : Énoncés qui renvoient à des capacités de soutenir les parents lors de difficultés, de les guider vers des spécialistes, lorsque nécessaire.

Disponible : Énoncés qui renvoient à des capacités d'être disponible pour répondre aux questions et rencontrer les parents.

Autres (à préciser)

4. Croyances, formation et promotion

a) Place de la connaissance de la culture familiale

Importance : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale peut aider la collaboration.

Peu ou pas d'importance : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale n'aidera pas ou très peu la collaboration famille-école.

Nuancé : Énoncés qui suggèrent que la connaissance de la culture familiale peut aider, mais selon certains critères (exemple: minimum d'informations sur la famille).

b) Impacts possibles suite aux contacts répétés en dehors de la vie scolaire

Meilleure communication : Énoncés qui suggèrent que la communication entre l'enseignante, l'école sera améliorée grâce à des contacts en dehors des murs de l'école.

Intérêts : Énoncés qui suggèrent que cela fera découvrir des intérêts communs entre l'enseignante et la famille (exemple : « cela peut apporter une chimie entre l'enfant et son enseignante »).

Effets rassurants : Énoncés qui suggèrent que cela amènerait une assurance auprès des parents, car ils pourront voir le lien qui existe entre l'enseignante et leur enfant (exemple : voir que l'enfant est à l'aise).

Autres (à préciser)

c) Place de la formation

Pour tous les enseignants : Énoncés qui suggèrent que tous les enseignants devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.

Pour certains enseignants : Énoncés qui suggèrent que seulement quelques enseignants devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.

Pour les enseignants et les parents : Énoncés qui suggèrent que les enseignants et les parents devraient suivre une formation sur la collaboration famille-école.

d) Place de la promotion :

Présence de la promotion : Énoncés qui font référence à la présence de la promotion à divers moments de l'année scolaire et de l'incitatif de celle-ci à s'impliquer.

Quelques choses de positif : Énoncés qui font référence aux sentiments positifs que les parents ressentent ou à la disparition des sentiments de dérangement, d'imposition qu'ils ont lorsqu'ils ne reçoivent pas d'invitation à collaborer (exemple : sentiment d'être privilégiés, sentiment d'être bienvenus, pas d'impression de déranger, etc.)

Améliorations (souhais) : Énoncés qui font des références à des suggestions pour améliorer la promotion au cours d'une année scolaire.

Choix : Énoncés qui nous renvoient au sentiment que la promotion offre des choix parmi les activités, les comités, les collectes de fonds présentées et que cela n'est pas une obligation de participer.

Autres (à préciser)

c) Hiérarchisation des facteurs

a) Facteurs cités

Communication écrite et verbale : Énoncés qui font référence à la communication.

Information et promotion : Énoncés qui font référence au besoin d'être informés de ce qui se passe, mais aussi des utilités de chaque chose (exemples : à quoi servent les comités, pourquoi ce règlement, etc.) et d'en être informés grâce à la promotion des activités et comités.

Confiance : Énoncés qui font référence à l'importance de la confiance pour collaborer.

Attitudes/ Efforts : Énoncés qui font référence au développement de différentes qualités ou qui exigent que l'école démontre que des efforts sont effectués pour améliorer la situation.

Temps : Énoncés qui font référence à l'horaire, aux temps comme étant un facteur important de la collaboration.

Mise en œuvre d'activités: Énoncés qui font référence aux besoins des parents de voir que l'école, l'enseignant organisent des activités, des projets.

Valorisation des enfants : Énoncés qui font référence aux besoins des parents de sentir ou qui veulent que leur enfant soit heureux que celui-ci s'implique à l'école.

b) Motifs des choix

Apport au niveau du bien-être humain : Énoncés qui suggèrent une contribution au niveau des relations autant école-parents qu'enseignants-élèves, parents-enfants (exemples : l'enfant qui se sent bien à l'école, enfant heureux de la participation, etc.).

Apport au niveau informatif : Énoncés qui suggèrent que ces facteurs contribuent à mieux comprendre le système d'éducation, mais également les décisions, la réalité de tous.

Apport au niveau de la confiance : Énoncés qui suggèrent que la communication apporte un plus à la confiance.

ANNEXE H

**Tableau synthèse 3.2 Conceptions des parents face à une bonne collaboration
famille-école**

	Catégories thématiques	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Définition de la collaboration famille-école	Avoir une bonne communication entre parents et les enseignants.	X	X	X			X	X
	Avoir une bonne relation					X		
	Avoir de l'information (exemple : être capable de répondre aux questions, expliquer le fonctionnement de l'école, etc.)	X						
	Avoir des objectifs, buts communs (exemple : être capable de soulever et résoudre des problèmes)					X	X	
Types de collaboration	Participation et connaissance des divers comités (exemples : OPP, CE, etc.)	X	X					
	Implications à des activités scolaires reliées à la vie scolaire (ex. : présentations dans les classes, expositions, surveillance lors de sorties scolaires, collectes de fonds, etc.)	X		X		X	X	
	Participation à des activités scolaires axées sur la pédagogie (exemples : remise de bulletins, rencontres diverses, faire faire les devoirs, signer les papiers, etc.)	X	X	X	X	X	X	X
Facteurs reliés aux comités	Apport au niveau de la connaissance du système scolaire	X						
	Apport à la vie	X				X	X	
	Inconfort face au temps			X	X			X
	Inconfort en rapport au manque d'information sur ces comités	X	X					
Facteurs reliés face aux activités liées à la vie scolaire	Apport au niveau de la connaissance de l'environnement de son enfant.	X	X				X	X
	Apport à la vie scolaire				X		X	
	Apport de la compréhension du système scolaire	X	X		X	X		
	Apport au niveau de la valorisation auprès des enfants	X	X		X	X		X

Tableau synthèse 3.3 Facteurs favorisant la collaboration

	Catégories thématiques	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Communication	Formes de communication : Agenda	X	X	X	X	X	X	X
	Courriel	X				X		X
	Appels téléphoniques			X		X	X	X
	Rencontres fin d'étape			X			X	
	Rencontres autres	X	X			X	X	X
	Raisons du choix de communication : Rapidité et efficacité (exemple : permet de rejoindre l'enseignant en tout temps, etc.)	X		X	X	X	X	X
	Permetts d'avoir de l'information	X		X		X	X	X
	Impressions diverses (exemple malentendus : peut penser que j'étais « bête », mais je ne l'étais pas »).		X			X		
	Informations approfondies Informations urgentes	X		X			X	
	Informations à communiquer : Déroulement journée (exemples : avoir les bons, les mauvais coups de leur enfant, etc).	X	X	X	X	X	X	X
	Notes scolaires				X		X	X
	Informations diverses (exemples : rôles des comités, informations sur les sorties, sur les collectes de fonds, etc.).	X	X		X	X		
	Autres (à préciser)							
	Satisfaction face au nombre de communications Satisfaction assurée							

	Insatisfaction		X			X		X
	Satisfaction	X		X	X	X		
	Moments privilégiés pour les rencontres	X			X			
	L'avant-midi				X			
	L'après-midi				X			
	En soirée		X	X	X	X	X	X
	Fréquence des échanges	X		X	X	X		X
	Assez fréquentes							
	Pas assez fréquentes :		X				X	
	Au besoin					X		
Confiance mutuelle	Motifs de la confiance							
	Temps présence élève/enseignant (exemple : temps que les enseignants passent en présence de leurs enfants)	X						X
	Suivis (exemple : suivi au plan d'intervention, etc.).					X		
	Importance (d'établir un lien de confiance)	X						X
	La communication		X	X		X		
	Signes de confiance							
	Contact visuel	X			X			X
	Écoute	X	X			X		X
	Réponses et solutions (exemple : capacité de donner des réponses et capacité de trouver des solutions aux problèmes rencontrés)		X	X	X			
Franchise et ouverture						X	X	X
Création de liens de confiance	X							
Basé sur valeurs		X						

	Intérêt et fierté							
	Implication					X	X	X
	Humanisation	X				X		
	Information et communication		X	X	X			
	<i>Réactions face au manque de confiance possible</i> Sentiments négatifs (ex. : doute, malaises, etc.)	X	X			X	X	
	Demande de rencontres			X	X	X	X	
	Autres					X		X
Attitudes et valeurs	<i>Qualités de l'enseignante</i> Attentive	X	X					X
	Accueillante et enthousiaste	X		X				X
	Soutient					X		
	Disponible		X	X	X		X	
Croyances, formation et promotion	<i>Place de la connaissance de la culture familiale</i> Importance			X	X	X	X	X
	Peu ou pas d'importance		X					
	Nuancé	X						
	<i>Impacts possibles suite aux contacts répétés en dehors de la vie scolaire</i> Meilleure communication	X						
	Intérêts (exemple : « cela peut apporter une chimie entre l'enfant et son enseignante »).	X	X	X				X
	Effets rassurants		X					
	Autres	X	X	X		X	X	

	Place de la formation		X		X	X		X
	Pour tous les enseignants							
	Pour certains enseignants			X				
	Pour les enseignants et les parents	X					X	
	Place de la promotion		X				X	X
	Présence de la promotion							
	Quelques choses de positif			X	X	X		
	Améliorations (souhait)	X	X					X
	Choix						X	
	Autres							

Tableau synthèse 3.4 Hiérarchisation des facteurs

	Catégories thématiques	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7
Facteurs cités	Communication écrite et verbale	X	X	X		X	X	X
	Information et promotion (exemple : à quoi servent les comités, pourquoi ce règlement, etc.)	X				X		
	Confiance	X		X	X		X	X
	Attitudes/ Efforts			X	X	X	X	
	Temps						X	
	Mise en œuvre d'activités				X		X	
	Valorisation des enfants (ex. : sentir que leurs enfants sont heureux que ceux-ci s'impliquent à l'école)	X						
Motifs des choix	Apport au niveau du bien- être humain	X			X	X	X	X
	Apport au niveau informatif	X	X				X	X
	Apport au niveau de la confiance	X		X		X	X	
	Autres							X