

Participation des parents : Créer un monde partagé

Document de recherche sollicitée

Colloque ontarien sur la recherche en éducation
du 18 au 20 janvier 2007
Toronto, Ontario

Debbie Pushor, Ph.D.
Professeure agrégée
Department of Curriculum Studies
College of Education
University of Saskatchewan
28, Campus Drive
Saskatoon, Saskatchewan, S7N 0X1
debbie.pushor@usask.ca
(306) 966-7573

Introduction

On utilise la métaphore du « protectorat » pour décrire la façon typique dont la formation scolaire se caractérise (Pushor, 2001; Pushor et Murphy, en cours de révision). Memmi (1965) a fait valoir le concept d'un protectorat de structure colonialiste par lequel ceux qui sont investis du pouvoir (les colonisateurs) prennent la direction en vue de protéger ceux qui n'en n'ont pas (les colonisés). Pushor établit des parallèles en inscrivant ce concept dans le contexte scolaire. Les éducateurs, en tant que détenteurs de connaissances spécialisées de l'enseignement et de l'apprentissage, se joignent à une communauté, revendiquent le territoire l'on qualifie d'« école » et élaborent et mettent en œuvre des politiques, des procédures, des programmes, des horaires et des routines à l'intention des enfants de la communauté. Ils le font souvent sans consulter les parents et les membres de la communauté, en se servant de leur « marque de différence » (p. 46), leur formation professionnelle, leurs connaissances et leur expérience, pour justifier leur revendication du poste de décideurs dans les écoles. Les éducateurs assument cette responsabilité avec les meilleures intentions, soit celles d'améliorer le rendement des élèves et d'autres résultats scolaires, d'offrir une place accueillante et sécuritaire aux enfants, de préparer les enfants au rôle de citoyens au sein de la société. Ce sont ces bonnes intentions qui permettent aux éducateurs d'agir en tant que protecteurs au sein de la structure d'un protectorat.

Ce scénario de l'éducation tient à une raison historique qui est perpétuée par une complicité entre les éducateurs et les parents sur la façon dont elle est vécue. Tenant pour acquis leur position de protecteurs et de protégés au sein de cette structure, les éducateurs et les parents renforcent les conditions qui leur sont imposées et sont limités et formés par ces mêmes conditions. Toutefois, à mesure qu'ils prennent conscience du fait que cet état des choses est tenu pour acquis, ils commencent à concevoir une façon qui joue dans le sens contraire de ces contraintes. Reconnaisant la complexité de leur mission et les défis auxquels ils doivent faire face quant à l'atteinte des résultats scolaires attendus, les éducateurs cherchent des moyens de faire participer les parents à ce même travail. Les parents, qui se sentent marginalisés par les frontières professionnelles dressées autour de l'école, cherchent des façons de se donner une voix et une place dans le milieu scolaire.

Participation des parents

La participation des parents est un véhicule commun qui sert à réunir les enseignants et les parents dans les écoles. Les programmes d'intervention parentale « sont souvent dirigés par l'école dans le but de faire participer les parents aux activités de l'école et/ou de leur enseigner des moyens et des stratégies d'enseignement et de soutenir les travaux scolaires à la maison » (Kellaghan, Sloane, Alvarez et Bloom, 1993, p. 85). On demande généralement aux parents de remplir les fonctions « d'auditoire, de spectateur, de collecteur de fonds, d'aide et d'organisateur » (McGilp et Michael, 1994, p. 2). Le cadre d'intervention parentale d'Epstein (1995), intégral et bien connu, reflète les rôles identifiés par McGilp et Michael ainsi que l'attention parentale dont Kellaghan et coll. font cas. Les six différents types d'intervention parentale décrits dans sa démarche comprennent le rôle parental, la communication, le bénévolat, l'apprentissage à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. Alors, comment la participation des parents peut-elle modifier l'histoire de l'école – ou peut-elle vraiment y parvenir? Comment la participation des parents peut-elle sortir les parents de l'état de « protégés » – ou peut-elle vraiment y parvenir?

Benson (1999) remarque que [le mot] « *involvement* (participation) prend sa source dans le mot latin '*involvere*', qui signifie 'rouler dans' et suppose, par voie de conséquence, l'idée d'entourer les parents d'un milieu basé sur le système » (p. 48). Beare (1993) ajoute que « le mot sous-entend que la personne 'participante' est cooptée, incitée à participer par une autre partie » (p. 207, cité dans Benson, 1999, p. 48). Les parents « participants » contribuent aux objectifs scolaires en accomplissant ce que les éducateurs leur demandent ou ce qu'ils attendent d'eux, notamment le bénévolat à l'école, les pratiques parentales positives, le soutien et l'aide aux devoirs qu'ils offrent aux enfants à la maison, alors que les connaissances, la voix et la prise de décision continuent d'incomber aux éducateurs (Pushor, 2001) (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 12).

La participation des parents permet de garder intact le scénario du protectorat de l'école. Puisque que l'école établit les objectifs et détermine le rôle que les parents jouent dans ces objectifs, on réussit à maintenir la structure hiérarchisée des éducateurs qui, à titre d'experts agissent dans l'intérêt des parents qui s'y connaissent un peu moins. La participation des parents permet de mettre l'accent sur ce que les parents peuvent faire pour aider l'école à atteindre les objectifs qu'elle a fixés pour les enfants et non sur ce que les parents prévoient, aspirent ou veulent pour leurs enfants ou sur ce que l'école peut faire pour aider les parents à réaliser leurs objectifs personnels ou familiaux. Cette perspective s'avère une « démarche qui permet de déterminer ce que les parents peuvent faire pour les enseignants plutôt que ce que les écoles peuvent faire pour les familles » (Cairney et Munsie, 1992, p. 5).

Engagement des parents

L'engagement des parents diffère de la participation des parents en ce qu'il offre un autre outil de rapprochement entre les enseignants et les parents dans les écoles, une autre possibilité de modifier le scénario de l'école.

« À l'opposé de la participation, l'engagement vient de 'en', c'est-à-dire 'faire', » et gage, c.-à-d. 'promesse' – faire une promesse (Harper, 2002), prendre un engagement moral (Sykes, 1976, p. 343). Le mot 'engagement' est en outre défini comme 'contact par emboîtement; ... prise d'engrenage (Engagement). Par conséquent, la personne 'engagée' est une partie intégrale et essentielle du processus, poussée à agir par le souci et par l'engagement. Par extension, l'engagement veut dire que les parents prennent leur place au même titre que les éducateurs dans l'éducation de leurs enfants et agencent les connaissances qu'ils ont de leurs enfants, de l'enseignement et l'apprentissage avec celles des enseignants. L'engagement des parents crée des possibilités qui permettront d'aplatir la structure hiérarchique de la formation scolaire, de partager le pouvoir et l'autorité entre les éducateurs et les parents et de fixer des objectifs qui peuvent être établis d'un commun accord et être avantageux pour tous (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 12-13).

Le protectorat, le protecteur et le protégé n'existent plus dans le contexte de ce nouveau scénario. Les éducateurs ne se joignent plus à une communauté pour revendiquer le territoire de l'école. Les éducateurs ne sont plus les seuls à concevoir et à mettre en œuvre les politiques, les procédures, les programmes, les horaires et les routines réservés au seul bénéfice des enfants de la communauté. À la place, les éducateurs se joignent à une communauté afin de créer avec les parents un monde partagé dans l'univers de l'école, un monde où les « connaissances des

parents »¹ et celles de l'enseignant éclairent la prise de décision, l'établissement des objectifs et les résultats attendus des efforts investis dans les enfants, les familles, la communauté et l'école. Les éducateurs et les parents affichent des marques de leur savoir et de leurs compétences. On remarque un sentiment de réciprocité dans les engagements mutuels et une appréciation des avantages pour les familles et l'école.

Dans la documentation

Alors que Pushor et Ruitenberg (2005) établissent clairement cette distinction entre la *participation* et *l'engagement* et qu'elles utilisent dans leurs écrits et leurs recherches une acception spécifique de ces termes, d'autres chercheurs utilisent ces termes de manière interchangeable. Bien que le terme *participation* soit le plus usité dans le domaine, il sert à décrire un vaste éventail d'activités allant de la communication avec les parents à la participation et, parfois, à l'engagement parental quant aux aspects essentiels des activités d'enseignement et d'apprentissage. Il est souvent utilisé en tant que terme général qui ne différencie pas le type de relation qui existe entre les éducateurs et les parents. Le terme *engagement*, bien qu'il soit de plus en plus utilisé, semble encore être un descripteur plus rare. Constantino (2003) adopte de façon consciente le mot *engagement*, en le définissant comme « l'interaction entre les écoles et les familles et la mesure dans laquelle les familles participent à la vie éducative de leurs enfants » (p.5). Souvent, par contre, le mot *engagement*, tout comme le mot *participation*, est utilisé de façon générale dans la documentation pour décrire les activités auxquelles les parents participent et qui suscitent un engagement de leur part.

En plus de cette première différenciation, Constantino a choisi d'utiliser le mot *famille* au lieu de *parent* car « le mot *famille* permet d'inclure tous les adultes qui jouent un rôle important dans l'éducation des enfants » (p. 5). Pour des motifs semblables, Henderson et Mapp (2002) utilisent souvent le terme *famille* au lieu de *parent*, même s'ils utilisent les deux. Selon Pushor et Ruitenberg, les termes deviennent synonymes dans un contexte de représentation des principaux pourvoyeurs de soins qui sont responsables de la scolarisation des enfants et s'en soucient.

Les résultats de ces délimitations – *participation/engagement* et *parent/famille* – forme un corpus de documents sur la multitude des termes parfois non différenciés : la participation des parents, l'engagement des parents, la participation de la famille, l'engagement de la famille. Par conséquent, la détermination de l'incidence de l'engagement des parents par opposition à la participation des parents peut être un processus ardu.

Ce qui a été confirmé

Le corpus de documents sur la participation et l'engagement des parents s'élargit à un rythme accéléré. Les sites Web et les liens, les publications en ligne et les ouvrages de référence annuels abondent. « La quantité d'information en ligne sur la participation de la famille dépasse largement ce qu'une personne peut suivre à l'heure actuelle » (Weiss et coll., 2005, p. 1). On continue de publier de nouveaux ouvrages universitaires et articles de journaux. Les publications dans le domaine traitent du développement des connaissances, des normes, des outils et des

¹ Debbie Pushor, PhD, travaille actuellement à une enquête narrative d'une durée de trois ans sur les connaissances des parents, financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Sa recherche traite des questions suivantes : Quelles sont les connaissances des parents? Comment les connaissances des parents sont-elles acquises et utilisées?

initiatives spéciales, ainsi que de la participation et de l'engagement des parents dans les écoles allant du niveau préscolaire au niveau secondaire. Le *National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory* (SEDL) effectue des synthèses annuelles de la recherche ainsi que des analyses et des méta-analyses des résultats et des implications de la recherche (p. ex., Hoover-Dempsey et coll., 2005; Jeynes, 2005) et des chercheurs dans le domaine évaluent certaines initiatives (p. ex., Redding et coll., 2004).

La preuve est cohérente, positive et probante : les familles ont un profond impact sur les réalisations de leurs enfants à l'école et dans la vie... [La] recherche progresse et fonde un argument de plus en plus vigoureux. Lorsque les écoles, les familles et les groupes communautaires collaborent à l'apprentissage, les enfants ont tendance à mieux réussir à l'école, à rester plus longtemps aux études et à aimer l'école davantage. (Henderson et Mapp, 2002, p. 7)

Selon les universitaires, il existe un lien positif entre la participation et l'engagement des parents et les indicateurs de la réussite suivants : plus hautes moyennes générales et notes plus élevées aux examens (notes accordées par les enseignants, rendement et tests normalisés), l'inscription à des programmes de niveau plus élevé et classes avancées, des taux de passage plus élevés, un taux plus élevé de réussite des cours et de crédits accumulés, une réduction des taux d'abandon des études, des taux plus élevés d'obtention du diplôme secondaire au moment prévu et une plus grande tendance à accéder à l'enseignement supérieur (Epstein et Van Voorhis, 2001; Fan et Chen, 1999; Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et coll., 2005; Jeynes, 2005; Redding et coll., 2004; Sui-Chu et Willms, 1996).

Par rapport à d'autres résultats éducationnels, la participation et l'engagement des parents ont été associés à une gamme d'indicateurs de réussite scolaire, notamment la régularité de la fréquentation scolaire, de meilleures aptitudes sociales, un comportement amélioré, une meilleure adaptation à la vie scolaire, le capital social accru, un meilleur sens des compétences et une efficacité d'apprentissage, un engagement plus ferme à l'endroit du travail scolaire, et une conviction plus forte de l'importance de l'éducation (Henderson et Mapp, 2002; Hoover-Dempsey et coll., 2005; Keith, 1999, cité dans Rous et coll., 2003; Redding et coll., 2004).

Un résultat crucial ressort de l'analyse de la recherche, c.-à-d. que... la participation des parents jouit d'une influence qui dépasse largement les différences au niveau de la situation socio-économique, la race et d'autres facteurs. Cette constatation est confirmée par les données de participation des parents des minorités raciales et en fonction du sexe, ce qui est encourageant puisque tous les groupes peuvent profiter de la participation des parents. (Jeynes, 2005, p. 259-260)

C'est là est une constatation digne de mention dans un pays aussi diversifié que le Canada qui compte une population importante de peuples autochtones et une vaste représentation de groupes culturels, de collectivités rurales et urbaines, une multitude de structures familiales et une proportion de nos familles qui vivent dans la pauvreté. Elle nous indique que l'engagement des familles vis-à-vis des écoles pourrait servir à réduire l'écart de rendement entre les populations étudiantes divergentes.

Une autre constatation importante ressort de la documentation de recherche sur les écoles performantes et efficaces. L'une des neuf caractéristiques décrites comme étant communes aux écoles performantes, c'est le « niveau élevé de participation de la part de la communauté et des parents. » Cette constatation cadre avec la recherche sur les écoles efficaces, qui cite les « relations foyer-école » comme étant l'un des sept corrélats nécessaires pour rendre efficace une école (Family Friendly Schools, n.d.). Dans son analyse de la recherche de première et deuxième génération sur les écoles efficaces (1991), Lezotte croit qu'il y a eu un changement d'attitude de la part des écoles qui servaient en parole la participation des parents et qui, maintenant, comprennent qu'un véritable partenariat est fondé sur la confiance et la communication entre les éducateurs et les parents travaillant vers un but commun.

Comme on l'a constaté, il existe autant de complexités concrètes dans le domaine de la recherche sur les parents qu'il existe de caractéristiques ou de corrélats à tout moment donné dans une école, tous influant sur le rendement des élèves et sur la réalisation d'autres résultats scolaires. Il existe également un vaste éventail d'approches visant à rapprocher le monde des parents du monde des écoles, que ce soit par la participation ou par l'engagement. Pourtant, dans cette complexité, la recherche fait connaître certaines particularités qui aideront à orienter la pensée et la pratique dans les écoles. Henderson et Mapp (2002) concluent que la participation des parents et de la communauté à l'apprentissage a une incidence plus marquée sur le rendement que les formes plus générales de participation » (p. 38). À la lumière des délimitations de Pushor et de Ruitenberg quant à la *participation* et de *l'engagement*, ce serait l'engagement des parents qui aurait une incidence plus marquée sur le rendement que les autres formes courantes de participation. La méta-analyse de Jeynes (2005) confirme cette conclusion. En examinant la recherche se rapportant au rendement scolaire de l'élève, il a constaté que ce ne sont pas les actions des parents (p. ex., assister à des activités scolaires, établir des règles au foyer ou vérifier les devoirs de l'élève) qui produisaient l'effet statistiquement significatif le plus fort. Au contraire, ce sont les choses qui créent un « climat axé sur l'éducation » (p. 262), comme une attitude ou une atmosphère qui inspire à l'enfant un sens normatif et un sentiment de soutien, qui produisent les meilleurs résultats. Il semble que ce type de climat puisse profiter plus amplement de l'engagement des parents vis-à-vis du travail de base de l'enseignement et de l'apprentissage que la participation des parents à des activités telles que la collecte de fonds ou les tâches de soutien comme la production de photocopies.

Tout en s'occupant du « climat axé sur l'éducation », il importe de garder l'œil sur ce qui se passe à l'extérieur de l'école, c'est-à-dire au foyer et dans la communauté, et sur ce qui se passe à l'école même. « La réussite des enfants sur le plan scolaire est non seulement attribuée à ce qu'ils apprennent à l'école, mais à une grande diversité de facteurs, notamment les influences du foyer et du quartier et les conditions sociales et économiques » (Rothstein, 2005). Cela étant dit, « nous devons nous préoccuper de beaucoup plus de choses à l'intérieur et à l'extérieur du cadre des objectifs de rendement scolaire de l'élève » (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 14).

– la différence que les programmes adaptés à la culture apportent à la fréquentation et à la participation scolaires et au développement positif de l'identité des élèves et de leurs parents; l'influence des cours de formation des adultes sur l'engagement et la persévérance scolaire et sur le succès et le bien-être des parents; l'accès ouvert et pratique aux ordinateurs, à l'Internet, aux journaux et aux ressources en vue d'enrichir la littératie à l'école et à la maison; et l'occasion de se faire entendre, de partager le « savoir

pratique personnel » (Clandinin, 1986; Clandinin et Connelly, 1986, 1995; Connelly et Clandinin, 1985, 1988, 1999), d'influer sur les décisions de conséquence personnelle, familiale et communautaire visant à renforcer le sentiment de pouvoir personnel et d'autonomie chez les élèves et les parents (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 14-15).

Veiller aux enfants, dans le contexte de leur famille et de leur communauté, offre des perspectives encore plus prometteuses pour le rendement scolaire au plus large des sens (et des contextes). Bien qu'il importe de faire participer les parents au milieu scolaire, il est tout aussi important que les éducateurs puissent circuler sans problème dans le monde familial et communautaire, à l'extérieur du milieu scolaire. Lorsque ce périmètre entre l'école, le foyer et la communauté devient perméable et multidirectionnel, la création d'un monde partagé qui appuie et entoure les enfants se concrétise. Comme l'affirme Pam Woodsworth, la directrice du projet « Les enfants d'abord » de Saskatoon, au Saskatchewan, « Il faut parfois un enfant pour élever un village » (communication personnelle, mai 2006).

Répercussions pratiques de la recherche

La conséquence la plus importante de la recherche sur la participation et l'engagement des parents veut que les éducateurs mettent fin à l'histoire du protectorat dans les écoles et commencent à s'interroger sur ce qu'ils font et sur les motifs de leurs actions. « Les personnes œuvrant dans le monde de l'enseignement sont rarement portées à croire qu'elles ou que la culture inhérente de ce monde sont au cœur du problème » (Constantino, 2006). Au lieu de se tourner vers les familles ou les communautés pour trouver une définition des causes du faible engagement des parents ou des résultats scolaires insatisfaisants, les écoles ont la responsabilité de faire l'examen de leurs hypothèses et de leurs convictions ainsi que de la façon dont elles se concrétisent dans la pratique, comme point de départ au changement du milieu scolaire. « [C]e mouvement vers l'intérieur est souvent complexe, superposé et simultané : les enseignants se déplacent vers l'intérieur en tant qu'individus, ils se déplacent vers l'intérieur en tant que membres d'une équipe scolaire et ils se déplacent vers l'intérieur en tant que membres d'une importante communauté scolaire » (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 29). En tant qu'individus, ils s'interrogent sur eux-mêmes, sur leurs attitudes et sur leur position quant au respect qu'ils éprouvent envers les parents et les membres de la collectivité. En tant que membres d'une équipe, ils font l'examen de leurs convictions collectives et se demandent, « Pourquoi faisons-nous ce que nous faisons? » Quelles hypothèses sous-tendent nos pratiques? Y a-t-il concordance entre ce que nous croyons et ce que nous faisons? » (p. 30). En tant que membres d'une communauté importante, parents et membres de la collectivité et éducateurs, nous travaillons à créer une vision partagée qui tient compte des connaissances des parents et des enseignants, traduit les espoirs et les rêves qu'ils partagent pour leurs enfants et définit l'enseignement comme un travail de collaboration.

La création d'un scénario contraire à celui du protectorat exige la réforme du concept d'un milieu scolaire accueillant. Henderson et Mapp (2002) remarque que « les familles de tous les niveaux de revenus et de toutes les classes sociales participent au foyer; cependant, les familles des couches socioéconomiques supérieures ont tendance à participer davantage aux activités scolaires » (p. 37). Quel message transmet-on alors aux éducateurs quant aux personnes qui se sentent les bienvenues dans les établissements et aux activités qui s'y déroulent, et celles qui ne se sentent pas les bienvenues? Qu'est-ce que cela dit du capital social et culturel réclamé

des parents à l'heure actuelle s'ils doivent eux-mêmes se trouver une place dans le milieu scolaire? La création d'un scénario contraire de l'hospitalité,

n'est pas une question de faire en sorte que les enseignants et les administrateurs invitent les gens chez eux, mais plutôt une question de créer un lieu qui appartienne autant aux élèves, aux parents et aux autres membres de la communauté qu'au personnel enseignant et administratif.

Lambros Kamperidis (1990) écrit que « nous aurons l'honneur de pouvoir agir à titre d'hôte seulement lorsque nous saurons nous conduire en tant qu'invités » (p. 10-11). Plus important encore, peut-être, les enseignants, les enseignants associés, les administrateurs et le personnel non enseignant comprennent qu'ils ne sont pas les propriétaires de la communauté scolaire. Au contraire, ils y ont été invités. Ils ont été admis dans une collectivité qui a des relations, une culture et une histoire, qui a connu ses débuts bien avant leur arrivée à l'école à titre de « travailleurs en éducation » et qui se perpétuera bien après leur départ. Alors... « l'hospitalité »... se précise sous forme d'une porte ouverte et d'une main tendue par des hôtes qui réalisent qu'ils ne sont eux-mêmes que des invités (Pushor et Ruitenberg, 2005, p. 37).

En termes pratiques, on pourrait peut-être retirer les enseignes qui abondent dans le milieu scolaire – stationnement réservé au personnel, pas de nourriture ou de boisson dans l'auditorium, les visiteurs doivent se présenter au bureau – les enseignes qui interdisent, avertissent ou réglementent des choses; les enseignes qui envoient aux parents et aux membres de la communauté le message qu'ils sont, au mieux, des invités incommodes et, au pire, des intrus. Cela pourrait entraîner le placardage de nouvelles enseignes et affiches de bienvenue, à caractère culturel, dans la langue ou les langues de la communauté. On pourrait offrir une tasse de café aux parents et un endroit où s'asseoir. On pourrait accueillir les parents à la porte ou dans le corridor à leur arrivée et prendre le temps de s'entretenir avec eux et de leur demander de raconter leur histoire et d'être vraiment à l'écoute. « L'accueil et l'invitation demeurent des gestes qui ne veulent rien dire jusqu'à ce qu'ils soient accomplis dans l'intention véritable de donner champ libre à l'espace et aux objectifs scolaires » (p. 43) afin de pouvoir composer avec les parents et les autres pourvoyeurs de soins ainsi qu'avec les élèves.

La création d'un scénario contraire au scénario du protectorat exige également l'établissement de la confiance et de relations avec les parents et les membres de la communauté. Ce thème se répète souvent dans les études sur l'engagement des parents. « Les éducateurs ont tendance à croire qu'ils possèdent un degré d'efficacité qui leur permet d'imposer aux familles une obligation de leur faire confiance, alors que dans les faits, la confiance est un privilège mérité » (Constantino, 2006). La confiance repose sur les efforts renouvelés et soutenus déployés pour établir des relations de qualité (Henderson et Mapp, 2002; Solomon et Rhodes, 2001) au fil du temps et par la communication.

En termes pratiques, il pourrait s'agir d'établir des mécanismes de dialogue et d'écoute ou de demander aux parents d'exprimer les connaissances qu'ils ont de leur enfant, de leur famille, de leur quartier et d'eux-mêmes en tant que personnes, parents et éducateurs. Il peut s'agir également d'apprendre à connaître la communauté suffisamment afin d'établir des relations de façon contextuelle et situationnelle et non générale. Cela pourrait supposer l'établissement de points de contact multiples qui serviraient à établir des relations s'articulant

autour des enfants et des parents ou de multiples points de rencontre qui serviraient à établir des relations à l'école et dans les foyers au moyen de visites à domicile (Pushor et Murphy, 2004) ou dans des endroits communautaires d'importance. Bien que les gestes, en tant que tels, soient officiels et personnels, ils portent en eux beaucoup de multiplicité. Ils sont accomplis par différentes personnes, de différentes manières, à des endroits différents et à différentes heures de la journée. Par la confiance et les relations qu'ils engendrent, ces gestes offrent aux parents la possibilité de partager leurs connaissances et leur voix dans le milieu scolaire, de contribuer à la prise des décisions et d'exercer le pouvoir et la responsabilité.

Vivre l'histoire de l'engagement des parents signifie alors de vivre la nouvelle histoire de l'école. Un monde créé en collaboration avec les parents et les membres de la communauté et partagé avec ces derniers est un monde élaboré à partir d'une structure parallèle plutôt que hiérarchique. De quoi ce monde aurait-il l'air? En termes pratiques, il pourrait peut-être s'agir d'un monde où les parents prennent leur place dans les réunions du personnel et les séances de perfectionnement professionnel. Cela pourrait vouloir dire que les données agrégées que les écoles reçoivent sur les résultats des élèves aux examens du Ministère ou de la province sont partagées et font l'objet de discussions libres avec les parents et les enseignants de même. Cela pourrait vouloir dire que les parents jouent un rôle central dans l'élaboration d'un plan scolaire d'amélioration continue ou laisser entendre que les éducateurs demandent aux parents comment ils veulent intervenir dans l'éducation de leurs enfants, à l'école et en dehors du milieu scolaire. Cela pourrait vouloir dire que les occasions de mettre en commun le savoir et la voix ou de contribuer à la prise de décision sont offertes non seulement à un groupe restreint de parents ou aux membres du conseil scolaire communautaire mais, dans un contexte plus large, au groupe de parents. Il pourrait s'agir d'un vaste ensemble de possibilités pour l'engagement des parents envers l'école qui répondent aux besoins et aux intérêts variés d'une population de parents diversifiée. Dans ce nouveau scénario, l'important, c'est que les parents aient une place et une voix dans les activités de base de l'école, soit les activités d'enseignement et d'apprentissage.

On ne peut faire abstraction du sentiment de réciprocité. Dans ce nouveau mode de fonctionnement de l'éducation, il importe de s'occuper de la façon dont l'engagement parental à l'égard de l'éducation de leurs enfants peut appuyer les parents, les familles ainsi que les enfants. Puisque cela varie d'une communauté à l'autre et d'un parent à l'autre, il est essentiel d'y apporter un sens véritable de particularité et de contextualité. Dans certaines communautés, on pourra aider les familles à développer un capital culturel et politique : créer des occasions pour les familles de se rapprocher des autres familles, du personnel de l'école et des groupes communautaires; aider les familles à se préparer et à participer aux rencontres portant sur les ressources et les programmes nécessaires avec les représentants locaux; travailler avec les familles pour les aider à développer des compétences de recherche-action qui serviront à trouver des solutions à un problème présent dans le quartier; inviter les entreprises à parler aux familles de leurs services et/ou des débouchés d'emploi (Henderson et Mapp, 2002, p. 64). Dans d'autres communautés, il s'agirait peut-être d'éveiller un sentiment d'appartenance à la communauté ou de créer un milieu dans lequel on se sent chez soi pour les familles qui mènent une vie chargée ou passent beaucoup de temps à l'extérieur de leur quartier : ouvrir l'école pour les rencontres et/ou les événements communautaires; faciliter une étude de quartier ou un projet d'exposition photo et voix; travailler avec les familles à la conception d'une initiative de service d'apprentissage communautaire. Agir avec réciprocité c'est agir avec réactivité. Au lieu d'une

mentalité de charité, de privilège ou de savoir expert, la réciprocité reflète un engagement relationnel et prévenant dans le cadre d'initiatives jugées importantes par et pour les parents et les familles.

La création d'un scénario différent de celui du protectorat exige également que l'on repense la formation des enseignants dans le cadre des programmes de formation préalable des enseignants, de formation des enseignants en service et de développement en leadership. Les programmes actuels de formation préalable des enseignants offerts dans les collèges et les universités accordent très peu d'attention au développement des connaissances, aptitudes ou attitudes des candidats au brevet d'enseignant sur le rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. Bien que le sujet soit brièvement abordé dans le cadre de certains cours, il s'agit d'un sujet qui est pratiquement absent du programme de formation des enseignants. Il ne faut donc pas s'étonner que les nouveaux enseignants interrogés par la Metlife Foundation en 2005 « signalent que leur plus grand défi était de s'engager et de travailler auprès des parents » (Constantino, 2005). Tout comme il est pratiquement absent dans la formation des enseignants en service, l'engagement des parents à l'égard de l'éducation de leurs enfants est un aspect dont on ne s'intéresse que très peu dans les programmes de formation des enseignants en service et de formation au leadership. Étant donné la force et l'histoire du scénario de l'école en tant que protectorat, il deviendra nécessaire pour les éducateurs de tous les niveaux de repenser et de remanier le milieu scolaire par le biais d'expériences éducationnelles significatives, soutenues et délibérées.

Une attribution de temps et une allocation d'argent sont essentielles à toutes les implications pratiques servant à faire participer les parents. L'engagement des parents à l'égard d'une école, d'un district ou d'une province ne surviendra pas à moins qu'il ne fasse l'objet d'un effort concerté. Comme pour tous les types d'initiatives de réforme scolaire ou pédagogique, des ressources de soutien s'imposent.

Lacunes dans les connaissances/Recherches futures

Bien qu'une abondance de recherche et de documentation sur la participation et l'engagement des parents soit devenue accessible depuis quelques années, il existe encore des secteurs cibles sur lesquels nous n'avons que des connaissances restreintes. On observe une première et évidente lacune dans le manque de recherches et de documentation dans un contexte canadien. Bien que la documentation principalement américaine dans le domaine soit très utile, elle reflète un contexte très différent de celui du Canada. Vraisemblablement plus utile et instructive serait l'utilisation d'une recherche et d'une documentation reflétant plus fidèlement le vécu des enfants, des familles, des écoles et des communautés relevant des autorités scolaires locales et provinciales du Canada en vue de l'élaboration des politiques et des pratiques de ces autorités.

Une seconde lacune significative s'avère le manque de recherche qui envisage l'engagement des parents du point de vue des parents plutôt que du point de vue des éducateurs. Une très grande partie de la recherche et de la documentation accessible présente les comptes rendus et les impressions des éducateurs en milieu scolaire et la position des parents par rapport à ces derniers. La recherche porte *sur* les parents plutôt que de se faire *avec* les parents. Que pourrait-on retenir des propos des parents sur les expériences que vivent leurs enfants et eux-

mêmes vivent dans le milieu scolaire? Quelles priorités ressortiraient de la recherche dont on ne tient pas compte à l'heure actuelle dans la documentation touchant ce domaine?

Si l'on veut que les parents s'adaptent aux enseignants et qu'ils fassent partie intégrante des processus associés à l'enseignement et à l'apprentissage, il importe de connaître les connaissances qu'ils apportent à cette relation. Cela dénote une troisième lacune dans la documentation actuelle. Bien qu'il y ait un grand nombre d'ouvrages sur les connaissances des enseignants, il n'existe aucun corpus de documentation correspondant sur les connaissances des parents. Par conséquent, dans les écoles, les enseignants sont considérés des professionnels du savoir, tandis que les parents sont considérés des personnes ignorantes ou qui s'y connaissent moins dans les domaines relatifs aux enfants, à l'enseignement et à l'apprentissage. En créant un programme de recherche qui s'articule autour des connaissances des parents; en se renseignant sur les connaissances des parents, sur la façon dont ils obtiennent leurs connaissances et sur les façons dont ils utilisent leurs connaissances, on pourra dégager de nouvelles possibilités qui serviront à placer les parents aux côtés des enseignants dans le milieu scolaire. Étant donné qu'elles diffèrent des connaissances des enseignants, comment les connaissances des parents peuvent-elles améliorer l'expérience scolaire de leurs enfants? Comment les connaissances des parents, unies aux connaissances des enseignants, peuvent-elles éclairer les décisions concernant les politiques, les procédures et les routines scolaires? Comment les connaissances des parents, unies aux connaissances des enseignants, peuvent-elles éclairer les décisions concernant les programmes scolaires? Une première étape importante d'un programme de recherche sera d'obtenir une meilleure compréhension des connaissances des parents qui nous permettra de commencer à répondre à ces questions.

Une quatrième lacune des connaissances concerne les avantages de l'engagement des parents pour les enfants. La participation des parents à l'éducation de leurs enfants crée des possibilités d'avantages réciproques pour les parents, les familles et les communautés ainsi que pour les enfants. Jusqu'à présent, aucune recherche ne traite de ce que ces avantages peuvent être, comment ils peuvent survenir ou comment ils peuvent renforcer les parents, les familles et les communautés. Du seul point de vue éducationnel, ces connaissances pourraient instruire les pratiques d'engagement des parents, les cadres d'amélioration continue et les initiatives intersectorielles.

Une cinquième lacune est liée à la recherche sur les influences et les conditions qui ont une incidence sur le rendement des élèves et résident à l'extérieur du cadre des objectifs scolaires. Comme les écoles ont accès à la majorité des enfants et des jeunes et, par voie de conséquence, à leurs familles, le système scolaire offre une chance de régler les problèmes urgents de pauvreté et d'exclusion sociale chez les enfants et les jeunes. En raison de facteurs sociaux de plus en plus complexes, les écoles ne peuvent plus relever ces défis selon leur mode traditionnel (Ungerleider et Burns, 2004; Wotherspoon et Schissel, 2001). Une redéfinition du rôle de l'école au sein de la communauté aiderait à briser les tendances de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Comment les efforts mutuellement complémentaires des écoles et d'autres services aux particuliers (p. ex., services de santé, services juridiques, services de la main-d'œuvre, services sociaux, services culturels et services communautaires) peuvent-ils améliorer la réussite scolaire, l'engagement et le bien-être des élèves et des familles? Cette piste de

recherche éventuelle pourrait dévoiler comment, en effet, il faut parfois un enfant pour élever un village.

En raison du besoin de formation préalable des enseignants, de formation des enseignants en service et de développement en leadership, une sixième lacune s'associe aux domaines d'intérêt particulier que peut comporter un 'programme' d'engagement des parents. Henderson et Mapp (2002) évoquent un besoin de formation préalable des enseignants et de formation des enseignants en service qui se concentre sur les avantages des liens créés entre l'école, la famille et la communauté, l'établissement de relations de confiance, le partage du pouvoir entre les parents et les membres de la communauté, la collaboration avec les familles diversifiées et l'établissement de liens avec les ressources communautaires (p. 65). Selon Constantino (2006), l'engagement de la famille doit être envisagé dans le contexte plus vaste du « changement systémique culturel » si l'on veut que les familles deviennent vraiment une composante fondamentale de la vie scolaire de leurs enfants. Il croit alors que l'information et l'éducation accessibles, plus particulièrement aux leaders pédagogiques, doivent influencer les gestes qu'ils poseront en matière de la réforme du système. Uniquement de ces deux points de vue, il apparaît évident que pour créer un programme d'engagement des parents visant les programmes de formation préalable des enseignants, la stratégie de perfectionnement du personnel enseignant en service et les programmes de perfectionnement professionnel des directrices et directeurs d'école ou des programmes d'études supérieures dans le domaine du leadership, il reste encore beaucoup à faire pour déterminer quels seront les éléments de ces divers programmes. Concernant les orientations futures de la recherche, il existe également un besoin correspondant, une fois que les programmes auront été mis en œuvre, d'évaluer les résultats produits dans les écoles par ces programmes différenciés de formation du personnel enseignant par rapport à l'incidence qu'ils ont sur les élèves, les enseignants et les parents.

Observations finales

Belles gens

Qui vivez dans le même monde que moi

Et que, pour une raison ou une autre,

Je n'ai jamais remarquées auparavant...

J'ai le regret de le dire. (Safka, 1967)

L'école en tant que protectorat a fait son temps. L'étendue et la richesse de la documentation et de la recherche sur l'engagement des parents offrent une bonne histoire pour un scénario différent – où il y a un monde partagé dans lequel les éducateurs et les parents échangent leurs connaissances entre eux dans les écoles dans le but d'appuyer et d'améliorer les résultats d'apprentissage des enfants et de valoriser les parents, les familles et les communautés.

Belles gens

Qui prenez le même métro que moi

Tous les matins

Cela doit vouloir dire

Que nous avons beaucoup en commun

Je vais dans la même direction que vous

Alors, si vous prenez soin de moi

Je prendrai soin de vous.
Belles gens... (Safka, 1967)

L'engagement des parents vis-à-vis l'apprentissage de leurs enfants est bénéfique pour les enfants, leur rendement et leur réussite dans une grande diversité de résultats scolaires. Il peut être bénéfique pour les éducateurs ainsi que les milieux scolaires... un monde partagé.

Bibliographie

- Benson, D. (1999). *A narrative inquiry of school and parent councils: A partnership and the promise of power or "hollow words"?* Thèse de doctorat non publiée, Simon Fraser University, Vancouver, BC.
- Cairney, T.H. et Munsie, L. (1992). *Beyond tokenism: Parents as partners in literacy*. Victoria, Australie: Shortrun Books.
- Clandinin, D.J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. Philadelphie: Falmer Press.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching & Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clandinin, D.J. et Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry*. New York: Garland Publishing.
- Connelly, F.M. et Clandinin, D.J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F.M. et Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Connelly, F.M. et Clandinin, D.J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Constantino, S.M. (2003). *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, ML: ScarecrowEducation.
- Constantino, S.M. (2006, March). *Embracing the will to change: Family engagement as systemic cultural reform*. Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : <http://www.familyfriendlyschools.com/explore/articles.asp?id=7>
- Constantino, S.M. (2006, décembre). *Metlife survey of the American teacher: What we need to know about parent involvement*. Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : <http://www.familyfriendlyschools.com/blog/index.htm>
- Engagement*. (s.d.) Récupéré le 3 octobre 2005 à partir du : <http://dictionary.reference.com/search?q=engagement>
- Epstein, J.L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*.

Phi Delta Kappan, 76, 701-712.

Epstein, J.L. et Van Voorhis, F.L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Family Friendly Schools, (s.d.). What makes a school successful? Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : http://www.familyfriendlyschools.com/what_is/school_success.htm

Fan, X. et Chen, M. (1999). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Harper, D. (2001). Engage. In *Online etymology dictionary*. Récupéré le 3 octobre 2005 à partir du : <http://www.etymonline.com/index.php?search=engage&searchmode=none>

Henderson, A.T. et Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory (National Center for Family & Community Connections with Schools). Récupéré le 4 novembre 2005 à partir du : <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., Closson, K. (2005, novembre). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-131.

Jeynes, W.H. (2005, mai). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, (40)3, 237-269.

Kamperidis, L. (1990). *Philoxenia and hospitality*. *Parabola*, 15(4), 4-13.

Kellaghan, T., Sloane, K., Alvarez, B. et Bloom, B.S. (1993). *The home environment and school learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products.

McGilp, J. et Michael, M. (1994). *The home-school connection: Guidelines for working with parents*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Memmi, A. (1965). *The colonizer and the colonized*. London, UK: The Orion Press, Inc.

Pushor, D.A. (2001). *A storied photo album of parents' positioning and the landscape of schools*. Thèse de doctorat non publiée, University of Alberta, Edmonton, AB.

Pushor, D., Ruitenberg, C., avec des co-chercheurs de l'école communautaire Princess Alexandra Community School. (2005, novembre). *Parent engagement and leadership*.

Rapport de recherche, projet n° 134, Dr. Stirling McDowell Foundation for Research into Teaching, Saskatoon, SK, 79 p.

- Pushor, D. et Murphy, B. (2004). Parent marginalization, marginalized parents: Creating a place for parents on the school landscape. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(3), 221-235.
- Pushor, D. et Murphy, B. (en cours de révision). *Interrupting the distancing: Valuing aboriginal parent knowledge and voice*.
- Redding, S., Langdon, J., Meyer, J., Sheley, P. (2004). *The effects of comprehensive parent engagement on student learning outcomes*. Cambridge, MA: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project). Récupéré le 10 décembre 2006 à partir du : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/redding.pdf>
- Rothstein, R. (2005, Spring). A conversation with Richard Rothstein. *the evaluation exchange*, XI (1), 12-13. Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/eval/issue29/index.html>
- Rous, B., Hallam, R., Grove, J., Robinson, S., Machara, M. (2003, juillet). Parent involvement in early care and education programs: A review of the literature. Lexington, KY: Interdisciplinary Human Development Institute, University of Kentucky. Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : http://www.ihdi.uky.edu/pli/Documents/ECPLI_Literature_Review_Report.pdf
- Safka, M. (1967). Beautiful people [Recorded by Mathilde Santing]. On *Matilde, Matilde* [CD]. Holland: Sony Music Entertainment (1997).
- Solomon, R.N. et Rhodes, A. (2001). *Strong images and practical ideas: A guide to parent engagement in school reform*. Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation. Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : <http://www.aecf.org>
- Sui-Chu, E.H. et Willms, J.D. (1996). Effects of parent involvement on eighth-grade achievement. *Sociological Quarterly*, 69(2), 126-141.
- Sykes, J.B. (Ed.). (1976). *The concise Oxford English dictionary* (6^e éd.). London: Oxford University Press.
- Weiss, H.B., Faughan, K., Caspe, M., Wolos, C., Lopez, M.E., Kreider, H. (2005, septembre). Taking a closer look: A guide to online resources on family involvement. Cambridge, MA: Family Involvement Network of Educators (Harvard Family Research Project). Récupéré le 8 décembre 2006 à partir du : <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/projects/fine/resources/guide/guide.html>