



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?

School-family-community collaboration within an effective private school: What types of relationship and support are privileged?

La colaboración entre escuela, familia y comunidad en el seno de una escuela privada eficaz: ¿a qué tipos de relación y de apoyo se da preferencia?

Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9777>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni, « La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ? », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 13 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9777>

Ce document a été généré automatiquement le 13 septembre 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

La collaboration école-famille-communauté au sein d'une école privée efficace : quels types de relation et de soutien sont privilégiés ?

School-family-community collaboration within an effective private school: What types of relationship and support are privileged?

La colaboración entre escuela, familia y comunidad en el seno de una escuela privada eficaz: ¿a qué tipos de relación y de apoyo se da preferencia?

Serge J. Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni

- 1 De nombreuses recherches ont été menées, ces quarante dernières années, sur la collaboration école-famille-communauté (ÉFC). Les résultats de ces recherches ont notamment permis de mieux connaître les types et les niveaux de collaboration selon les lieux d'intervention (maison, école, communauté), les facteurs favorables ou défavorables à la collaboration ÉFC et les impacts positifs de celle-ci (Sanders, Epstein et Connors-Tadros, 1999 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Zygmunt-Fillwalk, 2006). Un des constats généraux qui s'en dégage est que la collaboration ÉFC favorise la réussite scolaire (Catsambis, 1998 ; Epstein, 1995 ; Ho Sui-Chu et Willms, 1996), et ce, quels que soient l'âge ou le niveau scolaire (préscolaire, primaire, secondaire), le milieu socioéconomique (défavorisé, moyen, favorisé) ou les caractéristiques personnelles de l'élève (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2011). Par conséquent, la mise en place de pratiques collaboratives¹ ÉFC apparaît comme un enjeu incontournable pour maximiser les chances de réussite scolaire. Cependant, ces pratiques sont différentes au préscolaire, au primaire et au secondaire, notamment parce que les réalités et les besoins des enfants ou de leurs parents ne sont pas les mêmes selon l'âge ou l'ordre d'enseignement (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Jeynes, 2011). Les pratiques collaboratives ÉFC sont très diversifiées en

matière de types et de fréquence d'activités et de partenaires impliqués selon les établissements scolaires, l'ordre d'enseignement et les caractéristiques des élèves et de leurs familles (De Saedeleer, Brassard et Brunet, 2004 ; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Il est donc important de mieux connaître et comprendre comment les collaborations ÉFC prennent forme et se vivent au quotidien dans certains milieux scolaires, notamment dans des écoles privées « efficaces ».

- 2 Parallèlement aux travaux sur la collaboration ÉFC, de nombreuses recherches ont été menées depuis plus de trente ans afin d'identifier les conditions favorisant l'efficacité des écoles sous l'angle de la réussite scolaire. Les écoles efficaces sont généralement définies comme étant celles qui affichent un haut taux de réussite scolaire, soit de façon absolue selon les résultats aux épreuves nationales ou le taux de diplomation (Smith et Tomlinson, 1989), soit comparativement à d'autres écoles selon divers critères de regroupement tels que le milieu socioéconomique des élèves, la taille de l'école, les caractéristiques linguistiques des élèves, etc. (Henchey, 2001 ; Teddlie et Reynolds, 2000). Les recherches sur le sujet s'inscrivent principalement dans deux courants dominants, soit celui des écoles efficaces (*school effectiveness*) qui repose principalement sur des études quantitatives centrées sur l'organisation scolaire, soit celui de l'amélioration du milieu scolaire (*school improvement*) misant plutôt sur des études qualitatives et des études de cas se concentrant sur les conditions et le processus d'enseignement-apprentissage (Chevaillier, 2006 ; Endrizzi et Thibert, 2012). Or, malgré la différence des deux approches, des chercheurs ont identifié la collaboration ÉFC comme l'un des déterminants importants de la réussite scolaire (Henchey, 2001 ; Levine et Lezotte, 1990 ; Mortimore et al., 1988 ; Sammons, Hillman et Mortimore, 1995 ; Teddlie et Reynolds, 2000). En effet, la vaste majorité des écoles dites efficaces étudiées avaient intégré au sein de leurs pratiques une ou plusieurs formes de collaboration ÉFC (communication avec les parents, implication des parents dans la gestion de l'école ou dans des activités éducatives, etc.), celles-ci contribuant, avec d'autres facteurs (entre autres la qualité du leadership de la direction d'école, l'établissement d'une culture organisationnelle et d'un climat favorisant la collaboration, les ressources disponibles, etc.) à la réussite scolaire des élèves (Acker-Hocevar, Cruz-Janzen et Wilson, 2012 ; Parrett et Budge, 2012). Cependant, ces pratiques collaboratives ne sont pas toujours suffisamment décrites dans les recherches pour permettre une réplique ou une adaptation de ces interventions dans d'autres milieux scolaires et elles portent davantage sur l'ordre d'enseignement primaire que secondaire. De plus, comme le soulignent Smit et Driessen (2009), il ne suffit pas de mettre en place des pratiques collaboratives ÉFC pour que les effets sur la réussite de l'élève se manifestent. Par exemple, la participation des parents à la gestion scolaire peut sensibiliser l'élève à l'importance que ceux-ci accordent à l'école, mais ce type d'implication n'améliorera pas nécessairement à lui seul ses performances scolaires (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2003). Ce constat ne remet pas en question le rôle de la collaboration ÉFC dans l'efficacité des écoles, mais il met en évidence son caractère contextuel, interactionnel, dynamique et complexe (Crozier, 2000), ce qui soulève, du coup, la nécessité de mieux connaître les pratiques collaboratives ÉFC en identifiant celles qui sont privilégiées dans les écoles jugées efficaces ainsi que les conditions et les modalités dans lesquelles elles sont réalisées (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Kherroubi, Garnier et Monceau, 2008 ; Paquin et Drolet, 2005). Dès lors, plusieurs questions nous interpellent, notamment : quelles sont les pratiques de collaboration ÉFC (types, fréquence et partenaires impliqués) associées aux milieux scolaires dits efficaces ? Quelles

sont les conditions de réalisation (soutien apporté aux personnels scolaires, parents et membres de la communauté en termes de ressources humaines, financières, matérielles) et les modalités de gestion (planification, réalisation et évaluation des pratiques collaboratives ÉFC) de la collaboration ÉFC ? Enfin, quelles sont les formes de collaboration (coordination, coopération, etc.), de soutien ou de formation offertes aux parents dans les écoles réputées efficaces ? Dans cet article, nous tenterons de répondre à ces questions à travers l'analyse des pratiques collaboratives ÉFC d'une école privée, située au Québec, qualifiée d'efficace² et accueillant des élèves des niveaux préscolaire, primaire et secondaire.

Cadre conceptuel et état des connaissances

Écoles efficaces et réussite scolaire

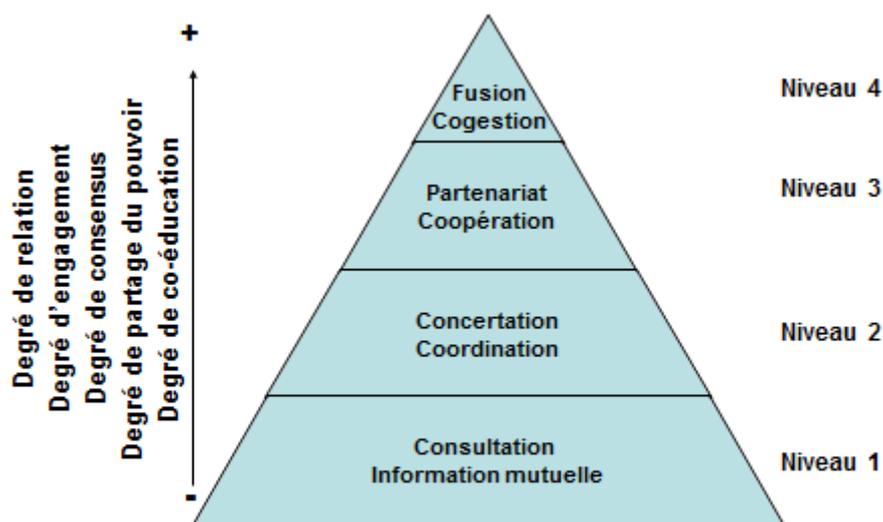
- 3 Le concept d'écoles efficaces ne fait pas consensus dans la documentation scientifique. Parfois il est utilisé comme un synonyme pour faire référence à des situations légèrement différentes alors que, d'autres fois, les chercheurs utilisent des appellations apparentées (bonnes écoles, écoles exemplaires) selon les nuances qu'ils apportent. Dans cette recherche, nous avons retenu les termes « écoles efficaces » que nous utilisons selon trois perspectives, telles qu'identifiées par certains auteurs dans la documentation scientifique. La première perspective définit les écoles efficaces comme celles dont les élèves affichent un haut taux de réussite scolaire (Smith et Tomlinson, 1989). Dès lors, l'efficacité des écoles peut être jugée de façon « absolue » au regard du taux de diplômes obtenus au terme de la formation, notamment sur la base des résultats aux épreuves provinciales standardisées (DeBlois et Lamothe, 2005). La deuxième perspective, telle que présentée par Bissonnette, Richard et Gauthier (2006, p.5), s'appuyant sur les propos de Bressoux (1994), Education Trust (2002), Teddlie et Reynolds (2000) et Sergiovanni (1987), définit les écoles efficaces au regard de deux variables (le niveau socioéconomique et la performance scolaire) : les écoles efficaces désignent « des écoles situées dans des quartiers défavorisés dont la performance scolaire des élèves est mesurée à l'aide d'épreuves standardisées et rejoint ou surpasse celles d'élèves provenant de quartiers mieux nantis ». Enfin, la troisième perspective définit les écoles efficaces selon une évaluation différentielle mettant en relief diverses caractéristiques de l'école et des élèves (Terrisse et Lefebvre, 2007). Les écoles efficaces sont alors celles qui ont un taux de réussite égal ou supérieur à celui d'écoles ayant des caractéristiques similaires (Henchey, 2001 ; Terrisse et Lefebvre, 2007 ; Wendel, 2000). Les chercheurs ont ainsi recours à diverses variables, internes (caractéristiques physiques, et organisationnelles, ressources humaines, financières et matérielles disponibles, etc.) ou externes à l'école (milieu sociodémographique, environnement socioéconomique, environnement familial et communautaire, lois, politiques, etc.), (Bressoux, 1994 ; Good et Brophy, 1986 ; Terrisse et Lefebvre, 2007), qu'ils mettent en relation pour comparer l'efficacité des écoles (Bressoux, 1994 ; Good et Brophy, 1986). En outre, la prise en compte de variables secondaires à la performance scolaire permet de moduler le jugement quant à l'efficacité de l'école en mettant l'accent sur le processus. Ainsi, l'efficacité de l'école est considérée au regard du rendement des élèves et d'un contexte spécifique (difficultés de l'élève, situation familiale, lieu de résidence, etc.). Par exemple, un élève de famille monoparentale issu d'un milieu socioéconomiquement faible pourrait ne pas avoir les mêmes conditions de réussite que l'élève de milieu favorisé vivant avec ses deux parents biologiques. Dans de

tels contextes, la notion d'efficacité (voire d'efficience)³ prend tout son sens puisque, pour l'obtention d'un même diplôme et la réussite d'épreuves standardisées identiques, chaque école fait face à des conditions d'exercice et à des élèves ayant des caractéristiques différentes.

La collaboration école-famille-communauté

- 4 Selon Bouchard, Talbot, Pelchat et Sorel (1996, p. 22), la collaboration « correspond à la participation à la réalisation d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité » par un ou des acteurs concernés. Les définitions de la collaboration ÉFC mettent particulièrement en évidence l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes, 2008 ; Feyfant et Rey, 2006). Pour apporter un éclairage sur les types de collaboration, des auteurs, dont Adelman (1994), Bouchard *et al.* (1996), Bouve (2005), Epstein (2001), Hoover-Dempsey et Sandler (1997), Larivée (2010), Smit et Driessen (2009), ont élaboré des modèles ou des typologies. Ceux-ci mettent notamment en évidence les lieux de participation (maison, école, communauté), les types de participation (individuel, collectif, institutionnel) et les formes de collaboration (concertation, coopération, partenariat, etc.) des partenaires. Bien qu'il existe d'autres modèles ou typologies, nous en retiendrons deux, dans la présente recherche, qui correspondent à deux aspects que nous souhaitons étudier en lien avec les écoles dites efficaces : les situations d'implication et les formes de collaboration. La première, la typologie d'Epstein (2001), bien connue et régulièrement utilisée en raison de son exhaustivité au plan descriptif (Terrisse *et al.*, 2007), présente la collaboration ÉFC selon six types d'activités d'implication parentale, soit : a) les rôles et les compétences parentales (assister à des conférences, développer ses compétences parentales, etc.) ; b) la communication entre l'école et la famille ; c) la participation des parents à l'école comme bénévoles (animation d'activités, prêt de livres à la bibliothèque, etc.) ; d) les apprentissages et l'encadrement de l'enfant à la maison (devoirs et leçons, supervision, etc.) ; e) les comités et la gestion de l'école (membre du conseil d'établissement, du comité de financement, etc.) ; f) la collaboration avec la communauté. Quant à la typologie de Larivée (2012), elle permettra de mieux distinguer la nature de ces collaborations dans chacune de ces six types d'activités selon huit formes de collaboration. Celles-ci sont regroupées en quatre niveaux variant selon le degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de coéducation entre les collaborateurs concernés (*cf.* figure 1). En contexte scolaire, cette typologie met particulièrement en évidence les relations entre les parents et l'école. Plus le niveau de collaboration augmente, plus les relations reposent sur la reconnaissance mutuelle d'expertise, la communication bidirectionnelle, le partage des responsabilités, la réciprocité, etc. Il va de soi que le recours à une forme de collaboration n'exclut pas les autres, celles-ci variant notamment selon le type d'activités et les objectifs visés.

Figure 1. Diverses formes de collaboration



- 5 Comme mentionné plus haut, l'un des effets attendus d'une meilleure collaboration ÉFC est d'améliorer la réussite scolaire (Deslandes, 2008), ce qui explique l'importance qu'occupe ce type de relation dans les récentes réformes scolaires mises en place, notamment en Europe, aux États-Unis et au Canada, particulièrement au Québec (Gouvernement du Québec, 1997 ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉNESR), 2006 ; United States Department of Education, 2001). La documentation scientifique rapporte aussi que l'établissement de relations ÉFC étroites peut contribuer de façon significative à l'adaptation sociale et scolaire des élèves (Deslandes, 2009), en plus de jouer un rôle positif sur le sentiment de bien-être de l'élève, son assiduité, ses habiletés autorégulatrices, ses aspirations scolaires, etc. (Deslandes et Jacques, 2004 ; Grolnick *et al.*, 1997, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Izzo, Weissberg, Kaspro et Fendrich, 1999). La collaboration ÉFC peut également avoir des effets bénéfiques (meilleure compréhension des rôles, plus grande implication, meilleure estime de soi...) sur le personnel scolaire, les parents et les membres de la communauté (Herry, 2005 ; Larose *et al.*, 2010 ; Sheldon, 2005). Cependant, comme nous le soulignons précédemment, les conditions de mise en application des diverses formes de collaboration sont souvent peu explicitées (Sanders, 2006) et les pratiques collaboratives des écoles avec les parents et, plus encore, avec la communauté sont peu connues ou questionnées, ce que nous souhaitons mieux investiguer et analyser.

Caractéristiques et facteurs d'influence de la collaboration ÉFC des écoles efficaces

- 6 La documentation scientifique sur les caractéristiques d'écoles efficaces met en évidence divers facteurs d'influence en lien avec la collaboration ÉFC. Les modalités de gestion de la direction d'école, notamment le type de leadership, sont l'un des facteurs d'influence

les plus importants d'une bonne collaboration ÉFC et d'un fonctionnement efficace (Chevaillier, 2006 ; Endrizzi et Thibert, 2012 ; Finnigan, 2012 ; LeBlanc, 2011 ; Ross, 2012). Il apparaît que dans les écoles efficaces, les directions privilégient une gestion partagée du leadership et de la prise de décision (Parrett et Budge, 2012) tant avec les enseignants qu'avec les parents ou les membres de la communauté. Il appert également que les directions d'écoles peuvent favoriser des relations ÉFC fructueuses par une intégration et une continuité (*alignment*) entre les objectifs de collaboration, ceux d'apprentissage et le projet éducatif de l'école (Acker-Hocevar *et al.*, 2012) ainsi qu'en aménageant des espaces et du temps de planification, de réalisation et d'évaluation des actions (Marzano, 2000). Pour ce faire, la direction doit posséder une vision claire des objectifs de réussite scolaire de l'école et des élèves et encourager les parents à s'impliquer dans l'éducation de leur enfant. La direction d'école efficace soutient et encourage le personnel à développer leur expertise pédagogique et à répondre aux besoins des parents et des élèves (Izumi, Coburn et Cox, 2002 ; Leaks et Stonehill, 2008 ; Reynolds *et al.*, 2002), notamment par la mise en place de diverses activités (organisation de journées et soirées portes ouvertes, envoi aux parents d'un bulletin d'information mensuel, ateliers d'information ou de formation pour les parents, concertation avec les organismes communautaires, etc.). Les attitudes et les pratiques des enseignants font aussi partie des facteurs ayant le plus d'influence sur la collaboration ÉFC et l'efficacité des écoles. Les enseignants doivent principalement être ouverts aux parents, notamment pour qu'ils se sentent bienvenus à l'école (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997), et les encourager à s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant (Muijs et Reynolds, 2005). Il importe qu'ils communiquent régulièrement avec les parents tant au sujet des devoirs et des leçons que des progrès et des difficultés de l'enfant en utilisant des moyens de communication adaptés et efficaces (Reynolds *et al.*, 2002). Les parents ont également une influence sur la collaboration ÉFC et la réussite scolaire de leur enfant (Feyfant et Rey, 2006), notamment par leur ouverture envers l'école, leur disponibilité, leur intérêt à s'impliquer dans le suivi scolaire de leur enfant et leur maintien d'exigences et d'aspirations élevées à son égard (Deslandes et Bertrand, 2004). La communication qu'ils établiront avec l'école, leur participation à la prise de décision et l'utilisation des ressources disponibles à l'école ou dans la communauté sont aussi des facteurs d'influence (Acker-Hocevar *et al.*, 2012). L'implication des parents nécessite toutefois une volonté de leur part pour collaborer avec l'école ainsi qu'une ouverture de l'école pour leur permettre de le faire. Il s'agit d'une responsabilité partagée (Larivée, 2011). Enfin, les structures et les orientations administratives et pédagogiques des écoles ont aussi leur importance, car elles englobent plusieurs éléments déterminants de l'efficacité des collaborations ÉFC : les programmes éducatifs dispensés aux élèves, les services offerts aux élèves et à leurs parents, les activités de la vie estudiantine, les moyens et stratégies de communication entre les parents et l'école au regard du cheminement et des performances scolaires de l'élève, etc. (Henchey, 2001). En complément, les ressources externes aux écoles et aux familles, soit celles dans la communauté, ont aussi leur importance (Ford, 2002 ; René, Soulières et Jolicoeur, 2004), particulièrement lorsqu'elles répondent aux besoins des familles et des élèves ou lorsqu'elles sont coordonnées au projet éducatif de l'école (Larose *et al.*, 2010). Mais il est nécessaire de les étudier en contexte puisqu'elles sont nombreuses, diversifiées et utilisées différemment selon les milieux socioéconomiques et l'ordre d'enseignement des élèves (Terrisse *et al.*, 2008).

Objectifs et méthodologie de la recherche

- 7 L'objectif général de cette recherche est d'étudier les pratiques de collaboration ÉFC dans des écoles préscolaires, primaires et secondaires qualifiées d'efficaces. Il se décline en quatre objectifs spécifiques : 1) identifier les pratiques de collaboration ÉFC (types et fréquence des activités, partenaires impliqués) ; 2) identifier et analyser les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC (soutien apporté aux personnels scolaires, aux parents et aux membres de la communauté en termes de ressources humaines, financières, matérielles) ; 3) identifier et analyser les modalités de gestion (planification, réalisation, évaluation) de la collaboration ÉFC ; 4) identifier et analyser les formes privilégiées de la collaboration ÉFC.
- 8 Pour atteindre ces objectifs, cette recherche se déroule en trois étapes (collecte de données par questionnaire, entrevues semi-dirigées et observations systématiques *in situ*), chacune des étapes traitant des trois thèmes suivants : 1) les pratiques de collaboration ÉFC (types et fréquence des collaborations ÉFC, partenaires impliqués) au regard des six types d'activités d'implication parentale de la typologie d'Epstein (2001) ; 2) les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC (types de soutien reçu en termes de ressources humaines, matérielles et financières) ; 3) les modalités de gestion de la collaboration ÉFC mises en place dans l'école (planification, réalisation et évaluation des pratiques de collaboration ÉFC). Dans cet article, nous présentons les résultats de l'analyse de la première étape (enquête par questionnaire) d'une seule école qualifiée d'efficace (selon la définition de l'efficacité absolue⁴), soit une école privée accueillant des élèves de niveau préscolaire, primaire et secondaire. Ce choix est particulièrement original et pertinent puisque peu de recherches sont menées auprès des écoles privées au Québec et, à notre connaissance, aucune n'existe sur les pratiques de collaboration ÉFC. Il importe de préciser que, au Québec, les écoles privées, contrairement aux écoles publiques⁵, procèdent à une sélection des élèves à partir de tests d'admission ou de classement. Elles n'accueillent donc pas, sinon de façon très marginale, d'élèves ayant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement, à l'exception des douze écoles privées spécialisées en adaptation scolaire. Les écoles privées sont partiellement subventionnées par l'État alors que la scolarité est gratuite dans les écoles publiques. Considérant ces différences, il n'est pas surprenant de constater que la très grande majorité des écoles privées trônent au sommet du classement des écoles considérées comme efficaces selon la définition de l'efficacité absolue.
- 9 Pour réaliser cette première étape, nous avons élaboré, testé puis administré un questionnaire en ligne, sur la plateforme SurveyMonkey, auprès de trois catégories de participants : des personnels scolaires (PS) (directions, enseignants, personnel non enseignant), des parents d'élèves (P) (pères, mères) et des membres de la communauté (MC) (membres d'une association, d'un service gouvernemental, d'un organisme communautaire, etc. qui collaborent avec l'école). Le questionnaire en ligne comprend deux parties. La première concerne les informations sociodémographiques (sexe, âge, lieu de naissance, etc.) alors que la deuxième, qui contient 130 questions (échelle de Likert : 1 : Jamais ; 2 : Parfois ; 3 : Souvent ; 4 : Toujours ; x : Ne sait pas ou Ne s'applique pas⁶) portant sur diverses dimensions de la collaboration ÉFC, est subdivisée en trois thèmes. Le premier thème, inspiré de la typologie d'Epstein (2001), porte sur les pratiques de collaboration ÉFC, celui-ci se scindant en deux sous-thèmes : les types et la fréquence des

collaborations ÉFC (67 questions); les personnes impliquées dans les activités de collaboration ÉFC (17 questions). Le deuxième thème porte sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC. Il se divise en trois sous-thèmes : les types de soutien en termes de ressources humaines (12 questions), de ressources matérielles (7 questions) et de ressources financières (3 questions). Enfin, le troisième thème porte sur les modalités de gestion de la collaboration ÉFC mises en place dans l'école. Celui-ci se sous-divise en trois sous-thèmes, à savoir les modalités de planification des pratiques de collaboration ÉFC (11 questions), celles de réalisation des pratiques de collaboration ÉFC (7 questions) et celles d'évaluation des pratiques de collaboration ÉFC (6 questions). Le questionnaire se termine par une question ouverte invitant le participant à ajouter d'autres commentaires sur la recherche ou sur un ou plusieurs des thèmes du questionnaire. Trois versions de questionnaire ont été élaborées, une pour le personnel scolaire, une pour les parents et une pour les membres de la communauté. Les trois versions du questionnaire sont identiques à l'exception de la section sur les informations sociodémographiques qui a été adaptée à chacune des catégories de répondants. Ils ont été pré-expérimentés auprès de quelques participants (deux-trois) des trois catégories ciblées afin d'apporter des ajustements visant à améliorer la clarté et la précision des énoncés.

- 10 Concernant la procédure pour cibler et identifier l'école privée efficace, nous avons utilisé les classements des écoles secondaires du Québec réalisé par l'Institut économique de Montréal (IÉDM, 2014) relatif à l'indice de performance scolaire sur l'efficacité absolue, soit sur la base des résultats aux épreuves provinciales standardisées. Comme tous les outils, il n'est pas parfait et comporte des limites, notamment liées aux critères de catégorisation. Nous l'avons tout de même choisi parce que les critères utilisés (par exemple : résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation) par les auteurs pour établir le classement étaient cohérents avec ceux que nous avons retenus pour identifier nos types d'écoles efficaces.

Présentation et analyse des résultats

Caractéristiques de l'école et des participants

- 11 Afin de mieux connaître le contexte scolaire auquel les participants sont rattachés, nous amorçons cette section par la présentation de caractéristiques de l'école privée étudiée. Puis, bien que nous ayons contacté les trois catégories de participants précédemment identifiées (personnel scolaire, parents et membres de la communauté), nous présentons seulement les caractéristiques de deux de ces catégories, soit le personnel scolaire et les parents, puisque aucun membre de la communauté n'a répondu entièrement au questionnaire.

L'école

- 12 L'école participante⁷ est située en territoire montréalais et est classée parmi les dix écoles publiques et privées québécoises les plus efficaces sur un total de 461 établissements évalués (Institut Fraser, 2014). Elle maintient ce classement depuis les cinq dernières années. Elle scolarise près de 700 élèves de trois ordres d'enseignement (préscolaire, primaire et secondaire).

Le personnel scolaire

- 13 L'échantillon du personnel scolaire (n = 18) est composé d'hommes (39 %) et de femmes (61 %) occupant des postes diversifiés au sein de l'école : quatre membres de la direction, treize enseignants (dont neuf titulaires et quatre spécialistes) ainsi qu'un conseiller pédagogique. Ils sont d'âges variés (proportionnellement répartis entre 26 ans et plus de 51 ans), possèdent majoritairement un baccalauréat comme diplôme le plus élevé (67 %), sont presque tous de nationalité canadienne (94 %) et ont le français comme langue maternelle (89 %). En ce qui concerne les ordres d'enseignement dans lesquelles les répondants interviennent, ils sont variés et souvent multiples pour un même participant : au préscolaire (17 %), en 1^{re} (11 %), 2^e (11 %), 3^e (11 %), 4^e (17 %), 5^e (17 %) et 6^e (11 %) années du primaire et en 1^{re} (17 %), 2^e (22 %), 3^e (22 %), 4^e (22 %), 5^e (28 %) années ou en classe à niveaux multiples (6 %) du secondaire. Enfin, parmi le personnel scolaire consulté, presque tous occupent un poste permanent (94 %), à temps plein (94 %), et la moitié (50 %) a vingt ans et plus d'expérience dans le domaine de l'éducation.

Les parents

- 14 L'échantillon des parents (n = 31) est composé de mères (84 %) et de pères (16 %) âgés, entre 41 et 46 ans principalement (48 %), mariées ou vivant en union libre stable (81 %), majoritairement nés au Québec (87 %) et ayant le français comme langue maternelle (84 %). Ils sont très scolarisés, la presque totalité (97 %) détenant minimalement un diplôme de baccalauréat. Ils ont majoritairement un ou deux enfants (71 %) d'âge préscolaire (23 %), primaire (68 %) ou secondaire (87 %) qui ne présente pas de difficultés scolaires importantes (apprentissages ou comportements), de déficiences (physique, visuelle, auditive, motrice) ou de troubles tels l'autisme, la dépression, etc. (74 %). Les parents consultés occupent presque tous un emploi (87 %), majoritairement à temps plein (61 %), et ont un conjoint qui occupe également un emploi (84 %) à temps plein (96 %), ce qui explique qu'un grand nombre de ces familles ont un revenu familial annuel brut approximatif de plus de 100 000 \$ (80 %).

Les résultats

- 15 Pour faciliter l'analyse des résultats, nous avons d'abord regroupé les catégories de réponse « Jamais » et « Parfois » en « Jamais/Parfois », puis « Souvent » et « Toujours » en « Souvent/Toujours » afin de mettre en évidence de façon dichotomique les tendances à l'égard de la collaboration ÉFC au sein de l'école participante. Puis, nous avons dressé la liste des items ayant un taux de réponses égal ou supérieur à 50 % de la catégorie « souvent/toujours » afin de dégager les éléments de collaboration ÉFC les plus présents dans cette école selon la majorité des répondants. En outre, notre analyse s'appuie sur le fait que 50 % des répondants ou plus devaient avoir répondu « Souvent » ou « Toujours » pour que cet aspect lié à la collaboration ÉFC soit considéré comme étant intégré dans les pratiques courantes de l'école. À l'opposé, les items jugés « Jamais/Parfois » ou « Ne sait pas/Ne s'applique pas » avec un taux de réponse inférieur à 50 % montraient une faible présence ou une absence de ces aspects au sein de l'école.
- 16 D'une manière générale (cf. tableau 1), le personnel scolaire et les parents ont rarement indiqué des réponses « Souvent/Toujours » dans une proportion de 50 % et plus, soit

respectivement à 36 items (27,6 %) et à 28 items (21,5 %). Les réponses « Jamais/Parfois » ont été le plus choisies par une majorité de personnel scolaire, soit à 45 items (34,6 %) comparativement à seulement 14 items pour les parents (10,8 %). Cependant, les parents ont choisi plus souvent les réponses « Ne sait pas/Ne s'applique pas » de façon majoritaire, soit à 70 items (53,8 %) sur les 130, ce qui montre qu'il était plus difficile pour les parents de se prononcer sur les divers thèmes que pour le personnel scolaire, particulièrement pour les thèmes 2 et 3. Enfin, un certain nombre d'items (13 pour le personnel scolaire et 18 pour les parents), principalement reliés au thème 1, ont obtenu des réponses mitigées (moins de 50 % des répondants ont choisi « Souvent/Toujours », « Jamais/Parfois » ou « Ne sait pas/Ne s'applique pas »).

Tableau 1. Synthèse des réponses du personnel scolaire et des parents au questionnaire d'enquête

Sous-thèmes	Personnel scolaire N ^o = 18			Parents N = 31		
	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Souvent/ Toujours »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Jamais/ Parfois »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Ne sait pas/ Ne s'applique pas »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Souvent/ Toujours »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Jamais/ Parfois »	Nb (%) d'items ayant 50 % et plus de réponse « Ne sait pas/ Ne s'applique pas »
	Thème 1 : les pratiques de collaboration école-famille-communauté					
1.1 Les types et la fréquence des collaborations école-famille-communauté (67 items)	32 (24,6 %)	19 (14,6 %)	8 (6,2 %)	27 (20,8 %)	11 (8,5 %)	17 (13,1 %)
1.2 Les personnes impliquées dans les activités de collaboration école-famille-communauté (17 items)	0 (0 %)	10 (7,7 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	13 (10 %)
	Thème 2 : les conditions de réalisation de la collaboration école-famille-communauté					

2.1 Les types de soutien en termes de ressources humaines (12 items)	2 (1,5 %)	3 (2,3 %)	6 (4,6 %)	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	8 (6,2 %)
2.2 Les types de soutien en termes de ressources matérielles (7 items)	0 (0 %)	7 (5,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	5 (3,9 %)
2.3 Les types de soutien en termes de ressources financières (3 items)	0 (0 %)	1 (0,7 %)	1 (0,7 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (2,3 %)
Thème 3 : les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté mises en place dans l'école						
3.1 Les modalités de planification des pratiques de collaboration école-famille-communauté (11 items)	0 (0 %)	5 (3,9 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	11 (8,5 %)
3.2 Les modalités de réalisation des pratiques de collaboration école-famille-communauté (7 items)	2 (1,5 %)	0 (0 %)	3 (2,3 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	7 (5,4 %)
3.3 Les modalités d'évaluation des pratiques de collaboration école-famille-communauté (6 items)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (4,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (4,6 %)

Total (130 items)	36 (27,6 %)	45 (34,6 %)	36 (27,6 %)	28 (21,5 %)	14 (10,6 %)	70 (54 %)
------------------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	------------------

Thème 1 : Les pratiques de la collaboration école-famille-communauté selon le personnel scolaire (PS) et les parents (P)

- 17 D'une manière générale, les résultats révèlent que l'école favorise le développement de l'élève et la réussite scolaire (PS = 94 % ; P = 90 %)°, notamment par la communication avec les familles (PS = 100 % ; P = 94 %) et le soutien qu'elle leur apporte dans le suivi scolaire de leur enfant à la maison (PS = 94 % ; P = 84 %). L'école aide significativement les parents à jouer leur rôle éducatif auprès de leur enfant (PS = 83 % ; P = 65 %) et elle leur fournit de l'information sur les conditions favorables au développement ou aux apprentissages scolaires de leur enfant (PS = 89 % ; P = 68 %). L'école favorise la communication avec les familles (PS = 100 % ; P = 84 %) ainsi que, dans une moindre mesure, avec la communauté (PS = 72 % ; P = 55 %). Le personnel scolaire et les parents estiment significativement aussi que les communications orales (PS = 94 % ; P = 84 %) et écrites (PS = 94 % ; P = 100 %) sont claires et compréhensibles pour la majorité des parents. Elles prennent plusieurs formes : des rencontres générales d'informations aux parents (PS = 78 % ; P = 65 %) ou des rencontres spécifiques pour prendre contact avec les parents dont l'enfant fréquente l'école pour la première fois (PS = 83 % ; P = 87 %) pour transmettre des informations aux parents concernant le suivi scolaire (le programme, les examens, le bulletin, etc.) (PS = 100 % ; P = 97 %) ou les activités parascolaires, telles les sorties éducatives, sportives et culturelles (PS = 94 % ; P = 100 %). L'information transmise varie aussi selon qu'il s'agit des bons résultats ou comportements de l'enfant (PS = 39 % ; P = 35 %) ou des problèmes scolaires ou de comportement (PS = 100 % ; P = 71 %). Enfin, concernant les moyens de communication, il apparaît que le site Internet de l'école (PS = 89 % ; P = 84 %) ainsi que la messagerie électronique (PS = 100 % ; P = 97 %) sont davantage utilisés que l'agenda de l'élève (PS = 39 % ; P = 32 %), la messagerie papier (PS = 50 % ; P = 39 %) ou le journal scolaire (PS = 22 % ; P = 45 %).
- 18 Les résultats montrent également que l'école planifie des événements spéciaux (spectacles d'élèves, remise du bulletin, etc.) à différents moments de la journée et de la soirée afin de favoriser la participation de tous les parents (PS = 78 % ; P = 58 %). Une des priorités de l'école concerne la collaboration avec les parents dans les activités et le suivi scolaire réalisé à la maison. En effet, le personnel scolaire et les parents soutiennent que l'école donne des leçons et des devoirs aux élèves (PS = 100 % ; P = 100 %) et qu'elle offre des ressources d'aide aux leçons et devoirs aux élèves (PS = 90 % ; P = 61 %). L'école fournit aussi de l'information aux familles pour les aider à superviser le travail scolaire de leur enfant (PS = 61 % ; P = 58 %), à accompagner de façon significative leur enfant dans leur choix de cours (PS = 83 % ; P = 58 %) et à discuter significativement avec leur enfant des opportunités d'études secondaires ou postsecondaires en lien avec leur choix de carrière (PS = 72 % ; P = 32 %). Concernant les relations école-famille, il apparaît que l'école prend peu en compte les opinions et les recommandations de la majorité des parents lors de la prise de décision (PS = 61 % ; P = 10 %). Enfin, quant aux relations école-communauté, une collaboration est établie afin d'offrir aux élèves des activités (sportives, culturelles, de loisirs, de formation, etc.) en dehors des heures d'école (PS = 72 % ; P = 55 %).

Thèmes 2 et 3 : Les conditions de réalisation et les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté selon le personnel scolaire (PS) et les parents (P)

- 19 En ce qui concerne les conditions de réalisation (types de soutien en termes de ressources humaines, matérielles et financières) et les modalités de gestion (en termes de planification, de réalisation et d'évaluation) de la collaboration ÉFC, peu d'items ont été jugés « Souvent/Toujours » par 50 % et plus des répondants, et ce, tant de la part des personnels scolaires que des parents. Pour le thème 2 qui comprend 22 items sur les conditions de réalisation de la collaboration ÉFC, il apparaît que la direction d'école (PS = 61 % ; P = 55 %) et les enseignants (PS = 56 % ; P = 45 %) investissent du temps pour établir des relations de collaboration avec les parents ou la communauté. Pour le thème 3, qui comprend 24 items sur les modalités de gestion de la collaboration ÉFC, le personnel scolaire a choisi « Souvent/Toujours » pour deux items comparativement à aucun pour les parents. Ainsi, il ressort que, lors de la réalisation des activités de collaboration ÉFC, les personnels scolaires jouent plus ou moins leur rôle tel que convenu (PS = 50 % ; P = 32 %) et qu'ils sont plus ou moins ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque nécessaire (PS = 50 % ; P = 26 %).

Discussion des résultats

- 20 D'une manière générale, il apparaît clairement que, au regard des perceptions du personnel scolaire et des parents consultés, peu d'investissement sont faits par l'école en ce qui concerne les modalités de réalisation et de gestion de la collaboration ÉFC. Les énergies sont principalement concentrées sur les pratiques de collaboration ÉFC, plus spécifiquement autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ainsi que le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons. Les résultats mettent aussi en évidence une démarcation entre les perceptions du personnel scolaire et celles des parents, les premiers ayant un jugement toujours plus favorable que ces derniers. Ceci peut s'expliquer par le fait que, par leur rôle et leur présence à l'école, ils sont plus conscients de ce qui s'y passe au quotidien. Cet écart de jugement peut aussi témoigner d'une divergence dans leurs attentes respectives concernant la collaboration ÉFC. Une autre explication est liée à l'instrument de collecte de données qui, par son échelle qualitative (« Jamais-Parfois-Souvent-Toujours »), ne permettait pas de différencier aussi nettement qu'une échelle quantitative (par exemple « 1-2-3-4 »).

Les pratiques de la collaboration école-famille-communauté

- 21 Le premier thème visait à mettre en évidence les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées par l'école, particulièrement en lien avec les types d'activités de la typologie d'Epstein (2001). Étant donné qu'il s'agissait d'une école privée efficace, c'est-à-dire parmi celles ayant un haut taux de diplomation de ses élèves, et que, à notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a antérieurement étudié la collaboration ÉFC dans ce contexte, nous avons un vif intérêt à connaître quelles étaient les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées. Or, il apparaît que l'ensemble des répondants partage le même avis, à savoir que les activités de communication école-famille ainsi que de suivi et d'encadrement des devoirs et des leçons sont celles qui sont considérées comme étant

« Souvent » ou « Toujours » réalisées. Ce constat n'est pas étonnant puisque ces deux types d'activités sont souvent identifiés comme étant les plus importants pour les parents et le personnel scolaire (Larivée, 2011). Par ailleurs, étant donné qu'il ne s'agit pas d'une école de quartier, c'est-à-dire que la majorité des élèves ne résident pas près de l'école, on peut penser qu'il s'agit aussi d'une raison pouvant expliquer pourquoi les pratiques de collaboration sont principalement de l'ordre de la communication et du suivi scolaire à la maison.

- 22 Les résultats montrent aussi que le personnel scolaire investit peu de temps pour établir des relations de collaboration variées avec les parents ou la communauté, que ce soit en matière de formations, d'actions bénévoles, de prise de décision ou de lien avec les ressources de la communauté. Ceci va à l'encontre des pratiques de collaboration ÉFC identifiées dans les écoles efficaces où les directions privilégient une gestion partagée du leadership et de la prise de décision (Parrett et Budge, 2012). Par ailleurs, la question se pose de savoir si le fait que les parents sont davantage diplômés que les enseignants et qu'ils ont un statut socioéconomique favorisé n'aurait pas une incidence sur le type de relation établi entre le personnel scolaire et les parents (Payet, 2017), notamment comme un moyen de les garder à distance (Duru-Bellat et Van Zanten, 2006). Cette hypothèse semble se confirmer par d'autres constats. En effet, l'école ne sonde pas ou peu les parents avant de prendre une décision d'ordre pédagogique ou administratif et elle ne prend pas ou peu en compte les opinions et les recommandations des parents. En lien avec la typologie de Larivée (2012), on peut conclure que le niveau de collaboration est minimal, à savoir principalement de l'ordre de l'information et de la consultation (niveau 1) et, donc, que les parents et le personnel scolaire ont un faible degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage de pouvoir et de coéducation. Il faut toutefois souligner que le fait que les familles ne résident pas majoritairement sur le territoire géographique de l'école est un obstacle important dans l'établissement de relations ÉFC proximales, et ce, notamment dans l'implication des parents dans la collaboration « institutionnelle » (associations de parents, conseils d'établissement, etc.). Il est également probable que, comparativement à d'autres contextes où les interactions entre enseignants et parents se focalisent essentiellement sur les difficultés liées à la performance des élèves, celles-ci soient moins nombreuses au sein de cette école privée (critères de sélection de performance pour l'entrée dans l'école, élèves pouvant être « renvoyés » s'ils ne sont pas suffisamment performants). Les résultats montrant l'importance des communications entre l'école et les familles lorsqu'il y a des problèmes scolaires ou de comportement comparativement à la faible fréquence lorsqu'il n'y a pas de problèmes soutiennent cette explication. Enfin, les facteurs mentionnés dans ces deux premiers paragraphes interprétatifs pourraient également expliquer – en partie – le fait que l'éducation familiale est relativement absente dans la collaboration ÉFC de cette école privée (le personnel scolaire ne semble notamment pas donner de conseils éducatifs aux familles). Il semble donc plausible que cette école privée n'attribue pas aux parents la responsabilité de la réussite scolaire des enfants. Ce point mériterait toutefois d'être investigué dans la deuxième étape (entrevues semi-structurées) de notre recherche.

Les conditions de réalisation de la collaboration école-famille-communauté

- 23 Parmi les conditions favorables à l'établissement de collaboration ÉFC, le temps est certes un élément majeur. Cependant, plusieurs recherches rapportent que tant le personnel scolaire que les parents affirment manquer de temps pour collaborer (Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009 ; Larivée et Ouédraogo, 2017), ce qui semble être aussi le cas des participants à notre recherche, et ce, même si la communication ÉF est jugée positivement. Encore une fois, la collaboration ÉFC semble davantage être instrumentalisée de manière très spécifique (communications pour le suivi scolaire) aux fins de la réussite scolaire de l'élève. Cette faible importance accordée aux parents peut expliquer pourquoi l'école n'offre pas de formations à son personnel sur les relations de collaboration avec les familles ou la communauté. Elle n'offre pas non plus de soutien en termes de ressources humaines et matérielles, que ce soit à son personnel, aux parents ou aux membres de la communauté. Cependant, l'école utilise parfois des fonds de son budget annuel ou des campagnes de financement pour organiser des activités de collaboration avec les familles ou la communauté. En outre, il semble que la collaboration entre l'école et les parents ou la communauté est peu mise de l'avant parce qu'elle n'est pas nécessaire pour l'atteinte des objectifs de réussite scolaire, ce qui pourrait s'expliquer par les caractéristiques et particularités propres à cette école privée (et à la majorité des écoles privées en général).

Les modalités de gestion de la collaboration école-famille-communauté mises en place dans l'école

- 24 Les résultats montrent une absence quasi complète de gestion de la collaboration ÉFC. Les personnels scolaires, les parents et les membres de la communauté jouent plus ou moins leur rôle et ils sont plus ou moins ouverts aux ajustements des pratiques de collaboration lorsque c'est nécessaire. Il faut mentionner que ces rôles ne semblent pas clairement établis, ce qui est un aspect important pour la collaboration et l'implication parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Les attentes à l'égard de la gestion de la collaboration ÉFC sont donc minimales puisque peu d'activités sont mises en place. Ce constat est donc cohérent et directement en lien avec la dimension précédente, soit les conditions de réalisation.
- 25 En ce qui concerne la satisfaction quant à la participation des personnes concernées aux activités de collaboration ÉFC, elle est parfois évaluée, mais les résultats ne sont pas portés à la connaissance des membres du personnel, des parents ou des membres de la communauté. Ce type d'évaluation sert donc seulement le personnel de direction ou plus largement le personnel scolaire, ce qui témoigne des limites des pratiques de collaboration ÉFC au sein de cette école. Il se dégage aussi de cette analyse que la collaboration ÉFC repose davantage sur un modèle *top-down* et centralisé sur l'administration scolaire plutôt que sur un modèle de partenariat ou le partage du leadership est davantage préconisé (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001).

Conclusion

- 26 Au regard de l'analyse de l'ensemble des résultats, il ressort que les pratiques de collaboration ÉFC de cette école privée efficace sont plutôt faibles et peu variées. En effet, il apparaît que l'école, de manière générale, favorise peu l'implication des parents comme bénévoles ou à la prise de décision sur des aspects administratifs ou pédagogiques. Les relations ÉFC sont plutôt instrumentales et concernent principalement l'information et le soutien pour l'encadrement des leçons ou des devoirs de l'enfant.
- 27 Les pratiques sont principalement centrées sur l'école et sur la réussite des élèves. Tant le personnel scolaire que les parents trouvent difficile de se prononcer sur le fait que l'école prend en compte les opinions et les recommandations des parents ou des membres de la communauté. À cet égard, les liens avec la communauté (la connaissance et l'utilisation des ressources communautaires) sont très faibles.
- 28 Une des limites de la recherche est de ne pas avoir pu prendre en compte les perceptions de membres de la communauté. Cependant, au regard des résultats recueillis, on peut supposer que le portrait n'aurait pas ou très peu changé puisque les liens de collaboration avec les membres de la communauté sont presque inexistants et plutôt instrumentaux, comme ceux entre l'école et les familles.
- 29 Une autre limite concerne les définitions retenues pour identifier les trois catégories d'écoles efficaces, notamment l'efficacité absolue dans le cas du présent article. En effet, nous sommes conscients que le lien entre « école efficace » et « pratiques de collaboration ÉFC » que nous avons exploré n'est certes pas direct, mais les autres volets de la recherche dans laquelle s'inscrit celui présenté permettront d'apporter davantage de nuances.
- 30 Enfin, comme dans la majorité des recherches, le questionnaire utilisé possède des forces mais aussi des limites. Dans notre cas, comme mentionné antérieurement, le type d'échelle utilisé a certes eu une influence sur la qualité des données recueillies. Ce choix visait toutefois à tenir compte de la diversité des catégories de participants puisque ceux-ci n'avaient pas la même précision quant à leurs connaissances des pratiques de collaborations ÉFC.
- 31 La distinction entre les types de collaboration selon les divers ordres d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) est difficilement analysable et quantifiable dans l'état actuel de notre recherche. Il ne faut également pas oublier la spécificité de notre échantillon, les parents sont extrêmement diplômés (davantage que les enseignants), ce qui peut influencer sur le type et la fréquence de la collaboration. La poursuite de la recherche d'une part et des deux autres étapes de la recherche (entrevues semi-dirigées et observations) auprès de cette école d'autre part, permettront d'approfondir le sujet. Toutefois, au-delà des résultats en lien avec cette école, il y a un questionnement à avoir autour de la question de la collaboration EFC dans toutes les écoles privées qui se démarquent majoritairement par l'accueil d'étudiants performants et de parents assez ou très scolarisés. Est-ce que la collaboration ÉFC est davantage favorable pour la réussite scolaire dans les écoles où les élèves sont moins performants et les parents moins scolarisés ? Est-elle similaire dans d'autres écoles privées ou dans des écoles publiques performantes ? Ce sont des questions auxquelles nous tenterons de répondre dans la suite de notre recherche.

BIBLIOGRAPHIE

- Acker-Hocevar (Michele A.), Cruz-Janzen (Marta I.) et Wilson (Cynthia L.), *Leadership from the ground up. Effective schooling in traditionally low performing schools*, Charlotte, NC, Information Age Publishing Inc., 2012, 294 p.
- Adelman (Howard S.), « Intervening to enhance home involvement in schooling », *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, n° 5, mai 1994, p. 276-287.
- Bissonnette (Steve), Richard (Mario) et Gauthier (Clermont), *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, Québec, PUL, 2006, 176 p.
- Borman (Geoffrey D.), Hewes (Gina M.), Overman (Laura T.) et Brown (Shelly), « Comprehensive school reform and achievement : A meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 73, n° 2, juin 2003, p. 125-230.
- Bouchard (Jean-Marie), Talbot (Laurent), Pelchat (Diane) et Sorel (Lila), « Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? (deuxième partie) », *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n° 3, 1996, p. 41-48.
- Bouve (Catherine), « Relations parents-professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents », dans Rayna (Sylvie) et Brougère (Gilles) [dir.], *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, 2005, p. 99-114.
- Bressoux (Pascal), « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue française de pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre 1994, p. 91-137.
- Catsambis (Sophia), *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Effects on high school academic success*, Baltimore, MD, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Johns Hopkins University, 1998, 38 p.
- Chevallier (Thierry), *Les nouveaux rôles des chefs d'établissements dans l'enseignement secondaire*, Paris, Unesco, Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture, 2006, 59 p.
- Crozier (Gill), *Parents and schools: Partners or protagonists?*, Staffordshire, Trentham Books, 2000, 180 p.
- DeBlois (Lucie) et Lamothe (Denyse), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005, 300 p.
- Deniger (Marc-André), Anne (Abdoulaye), Dubé (Sylvain) et Goulet (Sonia), *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*, Montréal, Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé du département d'administration et fondements de l'éducation de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2009, 26 p.
- De Saedeleer (Sylvie), Brassard (André) et Brunet (Luc), « Des écoles plus ouvertes à l'implication des parents ? Le point de vue des directeurs d'établissement au Québec », *Revue française de pédagogie*, n° 147, 2004, p. 69-77.
- Deslandes (Rollande) [dir.], *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage*, Actes du colloque « Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages », Montréal, ACFAS, 2008, 239 p.

Deslandes (Rollande), « Family-school-community partnerships: What has been done? What have we learned? », dans Deslandes (Rollande) [dir.], *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, New York, N.Y, Routledge, 2009, p. 162-176.

Deslandes (Rollande) et Bertrand (Richard), « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, 2004, p. 411-433.

Deslandes (Rollande) et Jacques (Marie), « Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire », *Éducation et francophonie*, vol. 32, n° 1, 2004, p. 172-200.

Duru-Bellat (Marie) et Van Zanten (Agnès), *Sociologie de l'école* (3^e éd.), Paris, Armand Colin, 2006, 266 p.

Education Trust, *Dispelling the myth over time*, 2002. En ligne : https://edtrust.org/dispelling_the_myth/

Endrizzi (Laure) et Thibert (Rémi), « Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? », *Dossier d'actualité Veille et analyses*, n° 73, avril 2012, p. 1-28.

Epstein (Joyce L.), « School/family/community partnerships. Caring for the children we share », *Phi Delta Kappan*, vol. 76, n° 9, mai 1995, p. 701-712.

Epstein (Joyce L.), *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Boulder, Co, Westview Press, 2001, 620 p.

Feyfant (Annie) et Rey (Olivier), « Les parents et l'école », *Lettre d'information de la veille scientifique et technologique*, n° 22, novembre 2006, p. 1-11.

Finnigan (Kara S.), « Principal leadership in low-performing schools: A closer look through the eyes of teachers », *Education and Urban Society*, vol. 44, n° 2, mars 2012, p. 183-202.

Ford (Bridgie A.), « African American community resources: Essential education enhancers for African American children and youth », dans Obiakor (Festus E.) et Ford (Bridgie A.) [dir.], *Creating successful learning environments for African American learners with exceptionalities*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, 2002, p. 159-173.

Good (Thomas L.) et Brophy (Jere E.), « School effects », dans Wittrock (Merlin) [dir.], *Handbook of research on teaching* (3^e éd.), New York, MacMillan, 1986, p. 570-602.

Gouvernement du Québec, *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 35 p.

Grolnick (Wendy S.), Benjet (Corina), Kurowski (Carolyn O.) et Apostoleris (Nicholas H.), « Predictors of parent involvement in children's schooling », *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 3, septembre 1997, p. 538-548.

Grolnick (Wendy S.), Kurowski (Carolyn O.), Dunlap (Kelly G.) et Hevey (Cheryl), « Parental resources and the transition to junior high », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 10, n° 4, octobre 2000, p. 465-488.

Henchey (Norman), *Schools that make a difference: Final report. Twelve canadian secondary schools in low-income settings*, Kelowna, CB, Society for the advancement of excellence in education, 2001, 91 p.

Henderson (Anne T.) et Mapp (Karen L.), *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, 2002, 244 p.

- Herry (Yves), « Un programme de prévention destiné à la petite enfance : ses effets sur les enfants, les familles et la communauté », *Éducation et francophonie*, vol. 33, n° 2, automne 2005, p. 67-84.
- Hoover-Dempsey (Kathleen V.) et Sandler (Howard M.), « Why do parents become involved in their children's education? », *Review of Educational Research*, vol. 67, n° 1, mars 1997, p. 3-42.
- Institut économique de Montréal, *Portrait des écoles secondaires du Québec 2008*, Montréal, Institut économique de Montréal, 2014, 135 p.
- Institut Fraser, *Études sur les politiques éducationnelles. Bulletin des écoles secondaires du Québec 2014*.
En ligne : https://www.fraserinstitute.org/sites/default/files/quebec-secondary-school-rankings-2014_0.pdf
- Izumi (Lance T.), Coburn (Gwynne K.) et Cox (Matt), *They have overcome: High-poverty, high-performing schools in California*, California, Pacific Research Institute Report, 2002, 63 p.
- Izzo (Charles V.), Weissberg (Roger P.), Kasprow (Wesley J.) et Fendrich (Michael), « A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance », *American Journal of Community Psychology*, vol. 27, n° 6, décembre 1999, p. 817-839.
- Jeynes (William H.), *Parental involvement and academic success*, New York, Routledge, 2011, 223 p.
- Kherroubi (Martine), Garnier (Pascale) et Monceau (Gilles), *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès, 2008, 221 p.
- Larivée (Serge J.), « La collaboration école-famille au Québec : quels sont les types d'implication privilégiés par les parents d'enfants au préscolaire ? » dans Brougère (Gilles) [dir.], *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles, Peter Lang, 2010, p. 187-208.
- Larivée (Serge J.), « L'établissement de relations école-famille collaboratives et harmonieuses : des obstacles, des enjeux et des défis », dans Portelance (Liliane), Borges (Cecilia) et Pharand (Joanne) [dir.], *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, Québec, PUQ, 2011, p. 161-180.
- Larivée (Serge J.), « L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? », *Éducation et Formation*, e-297, juillet 2012, p. 33-48.
- Larivée (Serge J.) et Ouédraogo (Fernand), « La collaboration enseignant-parent : quelles stratégies pour favoriser des relations harmonieuses ? », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 39, n° 2, automne 2017, p. 271-290.
- Larivée (Serge J.), Terrisse (Bernard) et Kalubi (Jean-Claude), « La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, janvier 2006, p. 525-543.
- Larose (François) et al., *Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école, communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaire d'élèves « à risque » au primaire*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE)-Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE-Sherbrooke), FQRSC, 2010, 49 p.
- Leaks (Rakeda) et Stonehill (Robert M.), *Serving Recent Immigrant Students Through School-Community Partnerships*, Washington, Center for Comprehensive School Reform and Improvement, 2008, 3 p.

- LeBlanc (Jackie), *School administrator and parent perceptions of school, family, and community partnerships in middle school: a mixed methods study*, Thèse de doctorat, Ruston, LA, Louisiana Tech University, 2011, 338 p.
- Levine (Daniel U.) et Lezotte (Lawrence W.), *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*, Madison, WI, National center for effective schools research and development, 1990, 91 p.
- Marzano (Robert J.), *A new era of school reform: Going where the research takes us*, Aurora, CO, Mid-continent Research for Education and Learning, 2000, 101 p.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉNESR), *La place et le rôle des parents dans l'école*, France, MÉNESR, 2006, 91 p.
- Mortimore (Peter) et al., *Schools matters. The junior years*, RU, Open Books, 1988, 310 p.
- Muijs (Daniel) et Reynolds (David), *Effective teaching. Evidence and practice* (2^e éd.). London, Paul Chapman Publishing, 2005, 314 p.
- Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents : le dispositif de parentalité*, Toulouse, Érès, 2011, 171 p.
- Paquin (Maryse) et Drolet (Marie), *La violence au préscolaire et au primaire : les défis et les enjeux de la collaboration entre l'école et les parents*, Québec, PUQ, 2005, 362 p.
- Parrett (William H.) et Budge (Kathleen M.), *Turning high-poverty schools into high-performing schools*, Alexandria, ASCD publications, 2012, 220 p.
- Payet (Jean-Paul), *École et familles. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck, 2017, 144 p.
- René (Jean-François), Soulières (Maryse) et Jolicoeur (Fanny), « La place et la participation des parents dans les organismes communautaires Famille : pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, n° 1, automne 2004, p. 66-82.
- Reynolds (David) et al., *World class schools: International perspectives on school effectiveness*, London, Routledge et Falmer, 2002, 310 p.
- Ross (Michel), *Les compétences de directions d'école efficace : étude de cas dans deux écoles secondaires québécoises*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 2012, 168 p.
- Sammons (Pam), Hillman (Josh) et Mortimore (Peter), *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*, London, Office for standards in education and institute of education, 1995, 39 p.
- Sanders (Mavis G.), *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*, Thousand Oaks, Corwin Press, 2006, 144 p.
- Sanders (Mavis G.), Epstein (Joyce L.) et Connors-Tadros (Lori), *Family partnerships with high schools: The parents' perspective Report No 32*, Baltimore, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, 1999, 24 p.
- Sergiovanni (Thomas J.), *The principalship: A reflective practice perspective* (2^e éd.), Massachusetts, Allyn and Bacon, 1987, 361 p.
- Sheldon (Steven B.), « Testing a structural equation model of partnership program implementation and parent involvement », *The Elementary School Journal*, vol. 106, n° 2, novembre 2005, p. 171-187.
- Smit (Frederik) et Driessen (Geert), « Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts. Building partnership models and constructing parent typologies », dans

- Deslandes (Rollande) [dir.], *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices*, New York, Routledge, 2009, p. 64-81.
- Smith (David J.) et Tomlinson (Sally), *The school effect: A study of multi-racial comprehensives*, London, Policy Studies Institute, 1989, 325 p.
- Sui-Chu (Esther Ho) et Willms (Douglas J.), « Effects on parental involvement on eighth-grade achievement », *Sociology of education*, vol. 69, n° 2, avril 1996, p. 126-141.
- Teddlie (Charles) et Reynolds (David), *The international handbook of school effectiveness research*, London and New York, Falmer Press, 2000, 411 p.
- Terrisse (Bernard), Larivée (Serge J.), Larose (François) et Bédard (Johanne), « Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 23, n° 3, décembre 2008, p. 81-101.
- Terrisse (Bernard) et Lefebvre (Marie-Louise), « L'école résiliente : facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective », dans Cyrulnik (Boris) et Pourtois (Jean-Pierre) [dir.], *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, 2007, p. 20-38.
- Wang (Margaret C.), Haertel (Geneva D.) et Walberg (Herbert J.), « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, septembre 1993, p. 249-294.
- Wendel (Terrence), *Creating equity and quality. A literature review of school effectiveness and improvement*, British Columbia, Society for advancement of excellence in education, 2000, 84 p.
- Zygmunt-Fillwalk (Eva M.), « The difference a course can make: Preservice teachers' perceptions of efficacy in working with families », *Journal of Early Childhood Teacher Education*, vol. 27 n° 4, juin 2006, p. 327- 342.

NOTES

1. Nous distinguons les pratiques collaboratives des activités de collaboration en ce sens que les premières sont plus générales et incluent les activités. Selon Legendre (2005), les pratiques renvoient à des activités volontaires visant l'atteinte d'un objectif.
2. Nous précisons plus loin sur quelle base cette école a été choisie.
3. L'efficience fait référence au rapport qualité-prix ; c'est à dire arriver à être efficace dans un minimum de temps et de coûts, donc de ressources.
4. Nous sommes conscients que l'identification de l'efficacité des écoles est complexe et multiforme selon les auteurs. C'est pourquoi nous nous appuyons sur trois définitions ou types d'efficacité qui nous apparaissent complémentaires tout en sachant que l'on ne peut réduire l'efficacité des écoles à ces trois définitions.
5. Un faible nombre d'écoles publiques font une sélection des élèves. Il s'agit principalement d'écoles ayant un projet éducatif particulier (exemple : sport-études, art-études, etc.).
6. Nous avons choisi d'utiliser une échelle de type Likert avec des choix de réponses qualitatives plutôt que quantitatives puisque nous souhaitons identifier les tendances générales plutôt que la fréquence précise des diverses dimensions étudiées.
7. Peu d'informations sont données concernant l'école afin de préserver son anonymat. Nous rappelons que, dans cet article, nous prenons en compte seulement le classement brut du palmarès comme variable d'analyse : une école parmi celles ayant les meilleurs classements (soit, ce que nous définissons comme étant l'efficacité absolue dans cette recherche). En outre, le fait de ne pas tenir compte des autres caractéristiques de l'école n'implique pas que seules les

caractéristiques considérées pour établir ce classement influencent la réussite scolaire ou l'implication parentale.

8. N et Nb = nombre.

9. Les pourcentages présentés concernent les taux de réponse aux items ayant été identifiés « Souvent/Toujours » par 50 % et plus des personnels scolaires (PS) et des parents (P) dans les différents sous-thèmes du questionnaire.

RÉSUMÉS

L'établissement de pratiques collaboratives entre l'école, la famille et la communauté (ÉFC) apparaît comme un enjeu incontournable pour maximiser les chances de réussite des élèves. Cependant, il est difficile de cerner ces pratiques parce qu'elles sont très diversifiées en matière de types et de fréquence d'activités et de partenaires impliqués selon les établissements scolaires, l'ordre d'enseignement (le préscolaire, le primaire et le secondaire) et les caractéristiques des élèves et de leurs familles (statut socioéconomique, immigration récente, intégration d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, etc.), (De Saedeleer *et al.*, 2004 ; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Mais qu'en est-il de la collaboration ÉFC dans les écoles privées jugées efficaces ? Quels sont les types de pratiques privilégiés ? Quelles sont les conditions de réalisation et les modalités de gestion de la collaboration ÉFC ? Dans ce texte, nous abordons ces questions liées aux pratiques collaboratives ÉFC en étudiant spécifiquement la situation d'une école privée jugée efficace au plan de la réussite scolaire et accueillant des élèves d'âge préscolaire, primaire et secondaire. Plus spécifiquement, nous analysons les types de relations et de soutien privilégiés par cette école à l'égard des parents et des membres de la communauté. D'une manière générale, les résultats indiquent de façon significative que les pratiques de collaboration ÉFC privilégiées par le personnel scolaire et les parents se situent autour de deux types d'activités : les communications entre l'école et la famille ; le suivi et l'encadrement des devoirs et des leçons.

The establishment of collaborative practices between the school, the family and the community (SFC) appears as a key issue to maximize the chances of success of students. However, it is difficult to identify these practices because they are very diverse in terms of types and frequency of activities and partners involved depending on the school, the level of education (preschool, primary and secondary) and the characteristics of students and their families (socioeconomic status, recent immigration, integration of students with special needs, etc.) (De Saedeleer *et al.*, 2004, Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). But what about SFC collaboration in context of private schools and effective schools? What are the types of preferred practices? What are the conditions of realization and the management modalities of the SFC collaboration? In this text, we address these issues related to SFC collaborative practices by specifically studying the situation of a private school deemed effective in terms of academic success and welcoming preschool, primary and secondary school students. More specifically, we analyze the types of relationships and support that this school promote with parents and community members. In general, the results indicate significantly that the SFC collaboration practices favored by school staff and parents revolve around two types of activities: communication between the school and the family; follow-up and supervision of homework and lessons.

El establecimiento de unas prácticas colaborativas entre la escuela, la familia y la comunidad (EFC) surge como un reto indispensable para maximizar las oportunidades de éxito de los alumnos. No obstante, resulta complicado identificar estas prácticas porque son muy variadas en términos de tipo y de frecuencia de actividades y de colaboradores implicados según los establecimientos escolares, el nivel de enseñanza (preescolar, primaria y secundaria) y las características de los alumnos y de sus familias (posición socioeconómica, inmigración reciente, integración de alumnos con discapacidades o con dificultades de adaptación o de aprendizaje, etc.) (De Saedeleer et al., 2004; Larivée, Terrisse et Kalubi, 2006). Pero, ¿qué pasa con la colaboración EFC en las escuelas privadas consideradas eficaces? ¿A qué tipo de prácticas se da preferencia? ¿Cuáles son las condiciones de realización y las modalidades de gestión de la colaboración EFC? En este texto, abordamos estas cuestiones asociadas con las prácticas colaborativas EFC por medio del estudio específico de la situación de una escuela privada considerada eficaz en lo que respecta al éxito escolar y con alumnos de preescolar, primaria y secundaria. De una manera más específica, analizamos los tipos de relaciones y apoyo preferentes de esta escuela en lo que se refiere a los padres y los miembros de la comunidad. En términos generales, los resultados implican, de forma significativa, que las prácticas de colaboración EFC preferentes para el personal escolar y los padres se articulan en torno a dos tipos de actividades: la comunicación entre la escuela y la familia, el seguimiento y la supervisión de los deberes y de las unidades.

INDEX

Keywords : collaboration, school, family, community, private school, effective school, relationship, support

Mots-clés : collaboration, école, famille, communauté, école privée, école efficace, relation, soutien

Palabras claves : colaboración, escuela, familia, comunidad, escuela privada, escuela eficaz, relación, apoyo

AUTEURS

SERGE J. LARIVÉE

Serge J. Larivée est vice-doyen aux études supérieures et à la recherche à la faculté des Sciences de l'éducation de l'université de Montréal et professeur titulaire au département de psychopédagogie et d'andragogie. Avant de joindre les rangs universitaires, il a enseigné durant neuf années en adaptation scolaire puis il a occupé un poste de direction durant six ans au sein d'écoles primaires. Le professeur Larivée a amorcé sa carrière universitaire en 2001 à l'université de Montréal. Ses travaux portent principalement sur les relations école-famille-communauté puis, secondairement, sur l'intervention éducative au préscolaire.

serge.j.larivee@umontreal.ca

FERNAND OUÉDRAOGO

Fernand Ouédraogo est, depuis 2015, assistant au département de philosophie et de psychologie à l'unité de formation et de recherche en sciences humaines à l'université Ouaga I Pr Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso). Il est titulaire d'un Ph. D. en psychopédagogie obtenu à l'université de Montréal (Canada). Ses activités de recherches portent sur les relations école-famille,

l'implication parentale, le style éducatif des parents et la réussite scolaire.
ouedfer@yahoo.fr

LAURENT FAHRNI

Laurent Fahrni est doctorant (Fonds national suisse de la recherche scientifique) au département des sciences de l'éducation de l'université de Fribourg (Suisse). Ses intérêts scientifiques portent sur le processus de construction de la relation école-famille-communauté (ÉFC) et plus spécifiquement sur la façon dont les acteurs de la relation ÉFC s'approprient les espaces physiques de l'établissement scolaire. Il poursuit actuellement ses recherches à l'université de Montréal où il agit en tant qu'agent de recherche.
laurent.fahrni@unifr.ch