

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N.º 9 (2013), pp. 4-18

Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication

Catherine Dumoulin

Université du Québec à Chicoutimi
Catherine_Dumoulin@uqac.ca

Pascale Thériault

Université du Québec à Chicoutimi
Pascale_Therault@uqac.ca

Joëlle, M. A. Duval

Université de Montréal
joelle.duval@umontreal.ca

Isabelle M. Sc. Tremblay

Cégep de Jonquière
isabelle.tremblay@cjonquiere.qc.ca

Résumé

L'objectif de cet article est d'identifier les nouvelles pratiques de communication mises en place dans quatre écoles primaires québécoises afin de proposer aux enseignants des pratiques probantes de communication entre l'école primaire et les familles.

Les quatre écoles ont participé à des activités de formation et ont bénéficié du soutien d'une équipe de chercheurs et de professionnels de l'intervention incluant des professeurs, des enseignants et des membres de la communauté. Soulignons que deux de ces écoles accueillent une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés.

Le corpus de données comprend l'inventaire de leurs pratiques, leur plan d'action et les notes de travail consignées lors de deux ateliers, ainsi que la transcription d'une entrevue de groupe semi-dirigée.

L'analyse de contenu indique que les écoles ont modifié leurs moyens de communiquer, le contenu, la fréquence et la diffusion de leurs messages ainsi que la qualité de leur accueil.

Les résultats suggèrent qu'il faut encore innover afin de favoriser une communication davantage bidirectionnelle faisant des parents et des enseignants des partenaires égaux dans la réussite éducative de l'enfant.

Mots-clés : Communication – Familles – Milieux défavorisés – École primaire – Pratiques probantes – Collaboration école-famille

Introduction

Dans cet article, nous partageons une partie des résultats d'un projet de recherche visant à *Soutenir le changement des pratiques de collaboration école-famille par un soutien réflexif des praticiens*. Le projet s'est intéressé aux nouvelles pratiques de collaboration école-famille initiées dans huit écoles primaires du Saguenay-Lac-Saint-Jean (une région de la province de Québec au Canada), dont quatre écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés. Ces écoles participaient à des activités de formation et étaient soutenues par une équipe de recherche et d'intervention réunissant des partenaires des milieux scolaire, universitaire et communautaire. Toutes les activités de formation ont été l'objet d'une coconstruction impliquant les différents partenaires. La souplesse de la recherche qualitative a permis de privilégier différents moyens pour collecter les données (Denzin et Lincoln, 2003) quatre inventaires des pratiques, quatre plans d'action, des observations lors de deux ateliers, ainsi qu'un questionnaire du ministère de l'Éducation du Québec (2004) administré auprès de 495 parents. Cet article présente les résultats du travail effectué lors des activités de formation continue réalisées auprès de quatre écoles primaires visant le changement des pratiques communicationnelles. Parmi les quatre écoles primaires, deux accueillent une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés.

1. L'état de la situation

Le système scolaire québécois est constitué de commissions scolaires dont le mandat consiste à valoriser l'éducation publique et à offrir l'enseignement aux élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire sur un territoire donné. Elles s'assurent de la qualité des services éducatifs et veillent à la réussite des élèves en vue de l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarisation¹. C'est dans cette perspective qu'une commission scolaire du territoire du Saguenay-Lac-Saint-Jean souhaitait que ses écoles améliorent leurs pratiques de collaboration école-famille. Ainsi, cette commission scolaire croyait que les pratiques dites « traditionnelles » (Arcand *et al.*, 2008, p. 94) avaient démontré leurs limites et qu'il était temps de faire autrement afin d'améliorer ses actions auprès des parents. Elle s'appuyait, d'une part, sur les résultats d'études démontrant l'importance de l'engagement parental comme facteur de protection associé à la persévérance scolaire (Weiss, Caspe et Lopez, 2006) et, d'autre part, sur les orientations ministérielles visant le développement d'un véritable partenariat école-famille (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009).

Les pratiques de collaboration école-famille généralement initiées par les enseignants sont traditionnelles (Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007). À priori, les parents sont invités à s'impliquer pour collecter des fonds ou comme volontaires pour surveiller lors des heures de repas ou de récréation. Pour favoriser une plus grande participation parentale, il faut d'abord que les enseignants s'engagent dans la mise en place de pratiques communicationnelles favorisant la création de saines relations de collaboration entre eux et les parents (Constantino, 2003 ; Weiss *et al.*, 2006).

Selon Deslandes et Royer (1994), le moyen de communication privilégié par les enseignants est l'envoi de messages écrits. Or, ce moyen ne permettrait pas de contacter toutes les familles et serait le moins efficace pour entrer en relation avec les parents qui sont plus difficiles à rejoindre (Lueder, 2011). Plusieurs parents ayant connu l'échec ou des difficultés scolaires ont souvent un faible niveau de scolarité si bien qu'ils ont une compétence à lire limitée. L'école doit donc se préoccuper d'adapter ses pratiques de communication pour entrer en contact avec ces parents d'élèves issus majoritairement des milieux défavorisés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

2. La collaboration entre l'école et les familles

La collaboration est le fait, pour les enseignants et les parents, de travailler en commun à la réussite et à la persévérance scolaires des enfants. L'entrée à l'école va donc marquer le point de départ d'une longue période pendant laquelle l'école et la famille seront partenaires. Cette « dynamique socioéducative » (Favre, 2004) s'établit autour des apprentissages scolaires, c'est-à-dire autour de l'implication des familles dans la scolarité de l'enfant. Ainsi, il ne suffit pas d'établir des relations non conflictuelles ou saines, sympathiques et chaleureuses entre les parents et les enseignants. Cette préoccupation socioéducative suppose que les parents se sentent directement concernés par les apprentissages de leur enfant et, par conséquent, qu'ils accompagnent leur enfant dans son parcours scolaire. Une telle responsabilité amène le parent à fréquenter périodiquement l'école, à avoir une bonne connaissance des activités qui s'y déroulent, à communiquer régulièrement avec l'enseignant de son enfant sur la vie scolaire de celui-ci, etc. Conséquemment, cette tâche oblige l'enseignant à trouver des moyens pour faire comprendre à certains parents leur rôle dans la réussite scolaire de leur enfant.

Traditionnellement, les parents sont invités à collaborer à l'école ou à la maison. Un parent qui s'implique à la maison peut superviser les devoirs, offrir des exercices pour enrichir ceux proposés par l'école, puis échanger, au téléphone, des informations avec l'enseignant. Un parent qui s'engage à l'école peut accompagner son enfant lors d'une sortie, participer de manière formelle dans l'organisation de conférences ou tout simplement lors de conversations informelles (Tveit, 2009). Toutefois, les recherches démontrent clairement qu'il faut aller plus loin dans l'inclusion des parents (Christenson et Sheridan, 2001 ; Epstein, 2001). Il importe que cette inclusion amène le parent à fréquenter périodiquement l'école, à avoir une bonne connaissance des activités qui s'y déroulent, à communiquer régulièrement avec l'enseignant de son enfant sur la vie scolaire de celui-ci, etc.

3. La communication entre l'école et la famille

L'école doit préconiser des modes de communication qui permettent une dynamique de réflexion pouvant conduire les parents à se familiariser avec les programmes, les nouvelles méthodes pédagogiques ou les exigences et à s'approprier ceux-ci de telle sorte qu'une culture commune se crée. Cette manière de voir la collaboration fait des parents des « partenaires » et non des « bénéficiaires » ou de simples « cibles d'actions partenariales » (Kherroubi, 2008). Par conséquent, une telle approche contribue à abolir des préjugés selon lesquels, par exemple, la famille et l'école sont des lieux d'éducation séparés et clos sur eux-mêmes, que la famille doit adhérer sans discussion aux finalités de l'école ou que les difficultés rencontrées par l'élève sont nécessairement liées au contexte socio familial défavorisé (Kherroubi, 2008).

Les moyens et la fréquence des contacts entre l'école et les familles sont très diversifiés. Une part de ces contacts est directe, c'est-à-dire que les adultes entrent en contact directement. Ils peuvent être « formels ou informels, individuels ou collectifs » (Tessaro, 2004, p. 332). Si les contacts directs sont « les plus visibles et [...] les plus étudiés, ils ne sont cependant pas les plus fréquents » (Tessaro, 2004, p. 332). En effet, la plupart des communications entre les familles et les enseignants se font de manière indirecte, par l'intermédiaire de l'enfant.

Parmi les pratiques favorables à la collaboration école-famille, la communication bidirectionnelle serait le facteur le plus important à un point tel qu'elle ne devrait pas être considérée comme une option, mais bien comme une nécessité (Bouffard, 2008 ; Christenson et Sheridan, 2001). D'ailleurs, plusieurs recherches font clairement ressortir que les parents s'impliquent davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant lorsqu'il y a une

communication bidirectionnelle entre ceux-ci et l'enseignant (Christenson et Sheridan, 2001 ; Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). Plus précisément, cette forme de communication est le résultat d'échanges constants entre l'enseignant et le parent. Elle repose non pas sur l'envoi d'information aux parents, mais sur une possibilité pour eux de discuter d'enjeux en lien avec l'éducation de leur enfant (Christenson et Sheridan, 2001). Un exemple concret de communication traditionnelle serait d'informer le parent sur un nouveau programme en lecture en lui proposant de s'impliquer dans sa diffusion. Par contre, une communication bidirectionnelle engagerait l'enseignant et le parent dans le choix du programme de lecture (Lueder, 2011). Une telle communication serait l'occasion, pour les enseignants et les parents, de s'exprimer sur les programmes, le progrès des enfants, leurs attentes et leurs espoirs dans le but d'arriver à des prises de décisions communes. La communication entre les parents et l'école doit être bidirectionnelle, permettant ainsi de trouver des solutions aux problèmes et, notamment, de favoriser une ouverture à la discussion pour régler les conflits (Christenson et Sheridan, 2001). Pour assurer une communication bidirectionnelle, l'enseignant doit maintenir une correspondance régulière avec le parent et encourager ce dernier à le questionner. Il serait également important de s'enquérir de l'opinion du parent en lui offrant, par exemple, la possibilité de répondre à un questionnaire (Lueder, 2011). Enfin, la communication bidirectionnelle donnerait l'occasion aux parents de mieux saisir le rôle et les tâches de l'enseignant et, ainsi, de développer un plus grand respect et de l'admiration pour celui-ci (Epstein, 2001).

De plus, le manque d'information pourrait contribuer au développement d'une suspicion des parents à l'égard de l'école (Deslandes et Royer, 1994). C'est pourquoi les moyens de communication mis en place entre l'école et les familles doivent être efficaces, variés et adaptés aux caractéristiques des parents (Lueder, 2011 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). L'école peut avoir recours aux nouvelles technologies (site Web, courriel, etc.) afin d'atteindre le plus grand nombre de familles possible et d'optimiser ses communications auprès de celles-ci (Constantino, 2003 ; Lueder, 2011). L'expérience de Karsenti et de ses collaborateurs (2002) suggère que l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) pour communiquer avec les parents pourrait favoriser un rapprochement, d'une part, entre l'école et la famille et, d'autre part, entre le parent et l'enfant.

Le téléphone n'est certes pas une nouvelle technologie, mais il serait rarement utilisé pour communiquer avec les familles (Constantino, 2003 ; Lueder, 2011). Il offrirait pourtant l'occasion d'échanger directement avec le parent et permettrait, en outre, de créer un lien de confiance et de développer une collaboration plus étroite (Lueder, 2011). À ce propos, Henderson et Mapp (2002) ont conclu que les stratégies de collaboration les plus efficaces sont les rencontres individuelles avec les parents, les envois de matériel à la maison sur les façons d'aider son enfant et les appels téléphoniques réguliers. Malgré cela, la majorité des enseignants n'auraient pas accès à un téléphone dans leur classe si bien qu'il leur serait difficile de faire ou de rendre un appel. Par conséquent, beaucoup de parents déploieraient le fait qu'il serait souvent difficile de parler directement à ceux qui s'occupent de leur enfant. Ces parents auraient l'impression de ne pas pouvoir exercer correctement leur rôle parental dans l'apprentissage scolaire de leurs enfants (Henderson *et al.*, 2007).

Les parents doivent avoir le sentiment d'être des partenaires « essentiels » et « égalitaires » dans la réussite scolaire de leur enfant (Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). Par contre, certains parents avouent être mal à l'aise avec les enseignants, ce qui entraverait la communication. Ils craignent aussi de ne pas être écoutés, voire ignorés par ceux-ci. Les parents se soucieraient également de ne pas alourdir la tâche déjà très chargée de

l'enseignant (Jonson, 1999). Par ailleurs, les écrits spécifient également l'importance pour les enseignants de communiquer avec le parent non seulement lorsqu'il y a des problèmes, mais aussi pour donner des informations positives (Deslandes, 2001 ; Epstein, 2001 ; Lueder, 2011). D'ailleurs, une manière de communiquer des informations positives aux parents consiste à les renseigner davantage sur les programmes scolaires ainsi que sur les besoins et progrès de leur enfant (Deslandes, 2001).

La communication touche également la qualité de l'accueil des parents à l'école (Epstein, 2001 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). À ce sujet, Asdih (2008), Henderson *et al.* (2007), de même que Christenson et Sheridan (2001) encouragent le personnel scolaire à se donner des stratégies pour accueillir chaleureusement les parents et leur faire comprendre l'importance de la collaboration école-famille. Ils suggèrent de bien indiquer la salle d'attente aux parents, de la décorer, d'offrir le café, etc. Aussi, ils proposent d'envoyer aux parents une petite carte de l'école pour leur indiquer où se trouve le secrétariat. Le fait d'avoir un lieu destiné aux parents envoie le message qu'ils sont assez importants pour mériter un endroit à eux (Christenson et Sheridan, 2001). Du reste, cela permettra d'éviter que le parent circule dans l'école et qu'il retourne à la maison sans qu'il ait été accueilli (Henderson *et al.*, 2007).

Cette recherche visait à identifier les pratiques de communication initiées par ces écoles en vue de favoriser une meilleure communication entre les enseignants et les parents. Les résultats de cette étude fournissent donc des pistes de pratiques de communication école-famille à promouvoir dans les écoles, notamment, celles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés.

4. Les paramètres méthodologiques

Cherchant l'amélioration et le développement de nouvelles pratiques de collaboration école-famille, cette étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative. Elle se caractérise par le fait que la problématique émergeait de la commission scolaire, que l'expertise de différents acteurs a été mobilisée dans le but de développer de nouvelles pratiques de communication. Ainsi, cette recherche s'inspire à la fois d'une démarche de recherche collaborative (Desgagné, Bednarz, Couture, Poirier et Lebus, 2001) et de développement (Loiselle et Harvey, 2007).

4.1. L'équipe de recherche et d'intervention

L'équipe de recherche et d'intervention, responsable du déroulement du projet, était composée de dix personnes, dont trois issues de la commission scolaire et sept autres provenant d'organisations externes. Le **Tableau 1** présente les membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

Tableau 1. Constitution de l'équipe de recherche et d'intervention

ORGANISATION	MEMBRES ET FONCTION DE CHACUN
Commission scolaire	Une coordonnatrice à l'enseignement secteur jeunes (primaire) Deux conseillers pédagogiques
Université du Québec à Chicoutimi	Une professeure-chercheure et quatre étudiants du baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et sociale
Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire	Un professionnel en intervention
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Une agente de développement en milieu défavorisé

L'équipe de recherche et d'intervention avait pour mandat d'élaborer une stratégie favorisant le changement des pratiques de communication. Cette équipe a élaboré et réalisé des activités de formation auprès des quatre comités de travail. Toutes les activités de formation réalisées ont, en fait, été le fruit d'une coconstruction née de l'expertise de chacun des partenaires. Entre chaque activité de formation, un suivi individualisé était offert aux comités de travail par les conseillers pédagogiques. Quant à la coordonnatrice à l'enseignement, elle avait la responsabilité de la coordination du projet et détenait un pouvoir décisionnel par rapport à ce changement de pratiques.

4.2. Les critères de sélection des écoles

Les écoles primaires participantes ont été choisies selon des critères de sélection qui respectaient la volonté de la commission scolaire. Certaines écoles devaient se situer en milieu urbain et d'autres en milieu rural. Cet échantillon devait être composé de quelques écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux les plus défavorisés, c'est-à-dire des écoles dont l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) se situait entre (8 et 10). Enfin, les écoles devaient avoir la volonté de changer leurs pratiques de collaboration école-famille. Le **Tableau 2** présente les caractéristiques de chacune des quatre écoles participantes.

Tableau 2. Caractéristiques des écoles participantes

NOM DE L'ÉCOLE	NOMBRE D'ÉLÈVES	MILIEU	INDICE DE MILIEU SOCIOÉCONOMIQUE
École A	44	Rural	10
École B	277	Urbain	5
École C	48	Rural	10
École D	373	Urbain	4

Les informations consignées dans ce tableau révèlent que les écoles étaient situées en milieux rural et urbain. Les deux écoles situées en milieu rural comptaient moins d'élèves que celles situées en milieu urbain, et leurs élèves étaient issus des milieux les plus défavorisés puisque leur IMSE était de 10. Au Saguenay-Lac-Saint-Jean, la majorité des écoles accueillant une forte proportion d'élèves venant de milieu socioéconomique défavorisé se trouve dans de petites municipalités éloignées des grands centres. Par ailleurs, les écoles participantes à l'étude se caractérisaient par une très grande homogénéité aux points de vue linguistique (langue maternelle et langue d'enseignement étant le français) et culturel (culture québécoise). Ainsi, les acteurs de ces écoles n'étaient pas confrontés aux problèmes que pose la diversité culturelle dans le développement des processus de communication.

Tableau 3. Composition des comités de travail des écoles

Nom de l'école	École A	École B	École C	École D
Direction	1	1	1	1
Enseignants	2	2	2	2
Parents	2	2	2	2
Membres communauté	-	-	1	2
Professionnel	-	1	1	-
Conseil Pédagogique	1	1	1	-
Étudiants universitaires	2	1	1	-
<i>Total</i>	7	8	9	7

4.3. Les comités de travail

L'équipe de recherche et d'intervention a demandé aux quatre écoles sélectionnées de se constituer un comité de travail. Ainsi, la direction des écoles sélectionnées a formé un comité composé de tous les acteurs touchés par le changement de pratiques de collaboration école-famille. Le **Tableau 3** présente la composition des quatre comités de travail.

Au total, trente-et-une personnes se sont impliquées dans quatre comités de travail. Parmi ces personnes, il y avait quatre directions d'école, huit enseignants, huit parents, trois membres de la communauté, deux professionnels, deux conseillers pédagogiques et quatre étudiants. En moyenne, huit personnes par école ont siégé à ces comités. Même si la composition des comités variait d'une école à l'autre, on constate que la direction, les enseignants et les parents en faisaient partie. Enfin, les comités de travail participaient aux activités de formation. Ils planifiaient et initiaient des pratiques probantes de communication entre l'école et la famille en plus d'effectuer un retour sur leurs actions.

4.4. Le déroulement de la collecte des données

Les comités de travail ont assisté à quatre journées de formation portant sur les pratiques de communication école-famille jugées prometteuses en milieu défavorisé. Les activités de formation ont eu lieu approximativement tous les trois mois pendant une année scolaire. Elles offraient l'occasion, entre autres, d'entendre différents conférenciers. De plus, ces séances proposaient différents types de tâches dont le partage d'expériences, des moments de réflexion sur les bons et les moins bons coups, etc. Ces journées ont permis un réseautage entre les écoles, ce qui a favorisé les discussions et les rétroactions sur les nouvelles pratiques initiées par les écoles participantes.

Lors de ces activités de formation, les comités de travail ont réalisé l'inventaire de leurs pratiques et élaboré un plan d'action. Pour ce faire, chaque comité a consulté l'ensemble de son équipe-école pour répertorier les pratiques de communication déjà mises en place dans leur milieu. À la suite de cet inventaire, le comité de travail a réalisé un plan d'action identifiant les nouvelles pratiques de communication à mettre en place dans l'école, ainsi que les conditions de réalisation. Ces plans d'action ont été mis à exécution tout en considérant les caractéristiques de leur milieu. En mai, ils ont participé à deux ateliers afin de répertorier les nouvelles pratiques de communication mises à l'essai dans leur école.

4.5. L'instrumentation et la méthode

Le corpus de données comprend l'inventaire des pratiques, ainsi que le plan d'action des quatre écoles. L'inventaire des pratiques a été dressé à l'aide d'un questionnaire extrait du guide « Rapprocher l'école primaire et les familles » du Ministère de l'Éducation du Québec (2004). Ce questionnaire est un guide de discussion qui permet un examen rigoureux des pratiques courantes de l'école. Un modèle de plan d'action a aussi été proposé aux comités de travail, mais ils avaient la possibilité de construire leur propre outil de planification. Aussi, les comités de travail ont participé à deux ateliers au cours desquels ils ont consigné des notes de travail, également considérées dans le corpus de données. Lors de ces ateliers, les comités de travail ont dû répondre par écrit à des questions. Le premier atelier intitulé *Ce que nous avons réinvesti* visait à connaître les nouvelles pratiques initiées par les écoles ; le deuxième visait à faire un retour sur les nouvelles pratiques, plus spécifiquement à identifier les points forts et les faiblesses, ainsi que les conditions à mettre en place pour s'assurer de leur efficacité. Après les ateliers, les comités de travail ont été conviés à réaliser une entrevue de groupe semi-dirigée pendant laquelle ils résumaient leurs réponses aux deux ateliers et apportaient

des éléments de précision. Leurs réponses ont été transcrites par quatre membres de l'équipe de recherche et d'intervention.

Une analyse de contenu a été effectuée à l'aide de catégories mixtes, préétablies et émergentes (L'Écuyer, 1990 ; Paillé et Mucchielli, 2003). La codification a été faite selon les étapes proposées par l'Écuyer, à savoir la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unités de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse (catégories émergentes) et la description scientifique basée sur l'analyse qualitative. Cette démarche d'analyse a servi à comprendre le sens que les participants accordent à leur réalité (Blais et Martineau, 2006).

Pour assurer une compréhension plus approfondie des pratiques de communication des écoles, nous avons eu recours à la triangulation (Mucchielli, 2004). Le corpus de données a été analysé après les différentes séances de formation, ce qui a permis de construire une vue d'ensemble des pratiques de communication. Ensuite, afin de s'assurer que les comités de travail mettaient en place de nouvelles pratiques communicationnelles, les données collectées par les quatre inventaires de pratiques ont été comparées à celles des deux ateliers. De plus, la validité des données de recherche a été établie lors de rencontres entre les membres de l'équipe de recherche et d'intervention. Les participants ont également vérifié les interprétations et les résultats (Lincoln et Guba, 1985). Le compte-rendu des résultats a été remis à chaque comité de travail, leur permettant ainsi de s'assurer de l'exactitude de la transcription et, si nécessaire, de faire les changements jugés nécessaires.

5. La présentation des résultats

L'analyse des données indique que les écoles ont modifié leurs pratiques de communication. Ces nouvelles pratiques une plus grande diversification des moyens de communication, le contenu, la fréquence et le processus de diffusion des messages. Elles touchent également l'accueil fait aux parents dans l'école. En revanche, l'analyse des données n'indique pas de pratiques différenciées selon les caractéristiques des écoles. En vérité, toutes les écoles ont décidé de tenir compte des parents d'élèves issus de milieux défavorisés, peu importe la proportion de ceux-ci qu'elles accueillent.

5.1. La diversification des moyens de communication

Le moyen de communication encore privilégié par les enseignants de la commission scolaire était l'envoi de messages écrits alors que la littérature indique qu'il serait le moyen le moins efficace pour rejoindre les familles difficiles à contacter et celles ayant une faible compétence à lire (Lueder, 2011). Il importait donc, pour les enseignants, de diversifier leurs moyens de communication (Constantino, 2003).

De plus, comme mentionné précédemment, les appels téléphoniques réguliers et l'utilisation des TIC seraient des stratégies à privilégier pour développer une communication bidirectionnelle (Constantino, 2003 ; Herderson et Mapp, 2002 ; Karsenti *et al.*, 2002). En ce qui concerne l'utilisation des TIC, la majorité des écoles ont créé une page Web pour transmettre de l'information (Constantino, 2003 ; Karsenti *et al.*, 2002 ; Lueder, 2011).

Contrairement à une communication écrite, le téléphone peut faciliter la discussion avec les parents ayant une faible compétence à lire, comme c'est souvent le cas dans les milieux défavorisés. Ainsi, toutes les écoles ont augmenté leur nombre de communications orales avec les parents. Elles ont choisi de transmettre certaines informations directement aux parents en

leur téléphonant. En revanche, l'accès à un téléphone était un problème pour les enseignants travaillant dans deux écoles. Les directions ont donc acheté un téléphone cellulaire afin de leur permettre de parler aux parents en toute confidentialité. Les écoles soulignent l'importance de se préparer avant de téléphoner aux parents comme c'est le cas lorsque le message est écrit. Il faut pour cela posséder toutes les informations avant l'appel téléphonique : connaître la date exacte de l'évènement rapporté, avoir le bulletin ou le portfolio de l'enfant avec soi, etc.

5.2. Le contenu des communications

Même si les écoles envoient encore des lettres aux familles, elles tiennent maintenant compte des faibles habiletés à lire de certains parents. À cette fin, toutes les écoles utilisent désormais un style d'écriture simple en évitant certaines formulations, en choisissant minutieusement les mots employés, en éliminant l'information superflue et en étant brèves (Lueder, 2011). Le personnel s'échange les lettres avant de les faire parvenir aux parents. Cet échange permet également d'éviter la redondance des messages envoyés et diminue la quantité de communications superflues expédiées à la maison. Parallèlement, certaines écoles proposent des petits ateliers d'écriture simple aux nouveaux enseignants et aux stagiaires. Enfin, il importe de porter attention à l'intervalle entre l'envoi du message et la tenue de l'évènement.

La majorité des écoles a jugé pertinent d'augmenter le nombre de communications ayant un contenu positif (Deslandes, 2001 ; Epstein, 2001 ; Lueder, 2011). Pour ce faire, certaines écoles ont ajouté à l'agenda une page s'intitulant « bons coups » sur laquelle l'enseignant inscrit les bons comportements de l'enfant. Dans un autre ordre d'idées, une école ajoute maintenant, à ses lettres, le numéro de téléphone de l'école et un mot au parent l'invitant à téléphoner pour recevoir davantage d'information ou tout simplement pour discuter. Elle croit que cette pratique facilitera la communication bidirectionnelle, ce qui dès lors devrait simplifier l'exercice du rôle parental (Henderson *et al.*, 2007).

Il importe de se rappeler que le parent doit avoir le sentiment d'être un partenaire égalitaire et essentiel dans la réussite scolaire de son enfant (Epstein, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007 ; Lueder, 2011). Sous ce rapport, des écoles informent davantage les parents sur les services offerts et le cheminement scolaire de leur enfant alors que d'autres les invitent plus fréquemment à s'impliquer dans des activités ou tout simplement à venir à l'école. Une école a réalisé un dépliant dans lequel elle explique les programmes et les services offerts.

5.3. La diffusion des messages

Les écoles ont élaboré des stratégies pour assurer une plus grande diffusion des messages écrits. D'un côté, certaines écoles font de l'enfant un messenger en lui permettant de lire ou tout simplement de dire le contenu du message à ses parents (Tessaro, 2004). Ceci exige de l'enseignant qu'il rédige le texte avec l'élève pendant les heures de classe. Cette nouvelle pratique vise à communiquer avec les parents ayant une faible compétence à lire ou ceux plus difficiles à rejoindre (Lueder, 2011). D'un autre côté, des écoles ont développé un outil afin de permettre aux parents de réunir dans un même endroit les messages envoyés par l'école (pochette, pince aimantée). Enfin, certaines écoles ont ajouté à l'agenda des « coupons-réponse » pour rappeler aux parents que l'école attend une réponse de leur part.

5.4. La qualité de l'accueil dans l'école

Le tiers des écoles a amélioré le lieu d'accueil de l'école. Elles ont indiqué plus clairement l'endroit où se situent le bureau de la direction et le secrétariat de façon à accueillir plus chaleureusement le parent (Henderson *et al.*, 2007).

Certaines écoles ont également revu leur aménagement intérieur. Par exemple, elles ont décoré l'entrée de travaux d'élèves, installé des affiches exposant les activités scolaires et parascolaires, ajouté des chaises pour permettre aux parents de s'asseoir, etc. Des écoles ont modifié l'horaire d'ouverture de l'école afin d'être en mesure d'accueillir les parents qui travaillent pendant la journée. Les enseignants de certaines écoles informent tous les membres du personnel lorsqu'ils attendent la visite d'un parent. De cette façon, le personnel peut lui adresser un geste d'accueil. Par exemple, le concierge peut indiquer au parent la salle de classe de son enfant. Ces écoles veulent envoyer aux parents le message qu'ils sont « importants » et « bienvenus » (Henderson *et al.*, 2007). À cet égard, précisons que toutes les écoles croient qu'un réel changement des pratiques de collaboration école-famille nécessite la mobilisation de l'ensemble du personnel scolaire.

Enfin, un service de garde pour les soirées de remise de bulletin a été instauré par certaines écoles (Henderson *et al.*, 2007). Lors de ces soirées ce sont les élèves qui ont accueilli les parents. Ils offraient du café et donnaient des indications aux parents. Des « 5 à 7 des familles » ont favorisé la participation des parents en leur permettant d'obtenir de l'information sur des sujets variés tels que les devoirs et les leçons, l'hyperactivité ou la motivation. pendant que leurs enfants vivaient des activités liées à la littérature (Duval, Thériault et Dumoulin, 2012).

6. Discussion

En désirant changer leurs pratiques de communication avec les familles, les écoles devaient revoir leurs moyens de communiquer, le contenu, la fréquence et le processus de diffusion de leurs messages, ainsi que la qualité de leur accueil. Elles devaient également tenir compte des parents d'élèves issus des milieux défavorisés fréquentant leur école.

6.1. La communication écrite et orale avec les familles défavorisées

Si les quatre écoles se sont montrées soucieuses de tenir compte de la faible compétence à lire de certains parents issus des milieux défavorisés, il en est autrement pour la communication orale. Bien que toutes les écoles adoptent dorénavant un style d'écriture simple, clair et précis dans leurs messages écrits pour se faire comprendre, aucune d'entre elles n'indique un changement de vocabulaire lors des appels téléphoniques effectués aux parents. Le téléphone permet des discussions directes, individuelles et plus informelles avec le parent (Tveit, 2009), si bien que les enseignants pourraient spontanément et inconsciemment utiliser un vocabulaire complexe ou trop théorique et ainsi accentuer le sentiment d'infériorité ou d'incompétence de certains parents. L'emploi d'un vocabulaire vulgarisateur et davantage familier pour communiquer est d'ailleurs une stratégie favorisant l'écoute et la participation des familles (Payne, 2006). Cet aspect de la communication avec les familles défavorisées doit absolument être pris en considération si l'école veut promouvoir une certaine continuité entre ses manières de faire et celles à la maison afin de créer une culture commune.

Ce constat mène à penser que les enseignants devraient être davantage sensibilisés aux caractéristiques des familles défavorisées (Deslandes et Royer, 1994 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) afin de promouvoir un comportement éthique assurant le développement d'une relation plus étroite entre l'école et les familles défavorisées. Enfin, il est intéressant de noter que l'ensemble des écoles a modifié ses communications à l'interne justifiant qu'une meilleure collaboration école-famille nécessite une mobilisation de l'ensemble du personnel scolaire.

6.2. Le développement d'une culture commune

Un autre aspect essentiel à une meilleure collaboration école-famille est la communication bidirectionnelle (Bouffard, 2008). La communication bidirectionnelle offrirait aux enseignants et aux parents l'occasion d'échanger sur leurs préoccupations socioéducatives (Favre, 2004) ou à tout le moins permettrait le développement d'une culture scolaire commune. Certaines écoles ont mis en place des stratégies afin de promouvoir ce type de communication, mais ces pratiques demeurent très modestes. En effet, aucune stratégie choisie par les écoles n'implique le parent dans un processus décisionnel. Ainsi, il est possible de croire que les participants aient une conception plutôt étroite du rôle parental (Christenson et Sheridan, 2001). Contrairement aux objectifs de la présente étude, cette approche contribue à promouvoir des pratiques traditionnelles de collaboration pouvant faire des parents des subalternes au service des besoins de l'école (Christenson et Sheridan, 2001 ; Henderson *et al.*, 2007). En effet, ce genre d'approche est peu invitante pour plusieurs parents et s'éloigne du concept de partenaires égaux (Henderson *et al.*, 2007).

Ce résultat pourrait s'expliquer en partie par le fait que le contenu des activités de formation n'a pas permis aux écoles de se questionner sur les raisons justifiant leurs choix de pratiques traditionnelles. Ces activités avaient pour but de leur faire mieux comprendre à partir de la littérature scientifique et de leurs expériences, les raisons de changer leurs pratiques actuelles (c'est-à-dire, le taux de décrochage scolaire plus élevé dans les milieux défavorisés), de leur proposer des pratiques probantes de communication et de les soutenir dans ce changement. Cette étude révèle toute l'importance de rendre explicites les valeurs et les conceptions des acteurs scolaires afin que ces derniers initient des pratiques de communication dont l'approche fera des parents et des enseignants des partenaires égaux dans la réussite éducative des enfants. D'ailleurs, la dernière réforme de l'école au Québec a confirmé une orientation dynamique visant à donner une place active aux parents (Ministère de l'Éducation, 2003). À cet effet, la collaboration entre parents et enseignants a été placée au centre des dispositifs du fonctionnement des enseignements scolaires. Il importe donc que des activités de formation continue permettent aux enseignants de développer une nouvelle conception du rôle des parents dans la scolarité de leur enfant.

6.3. L'approche des parents à l'égard de la collaboration école-famille

Ce résultat peut être mis en lien avec celui d'un sondage effectué auprès de 495 parents des quatre écoles ayant participé au projet de recherche. Ce sondage est extrait du guide « Rapprocher l'école primaire et les familles » du ministère de l'Éducation du Québec (2004). Cet instrument a été développé spécifiquement pour tenir compte des caractéristiques des familles défavorisées et il a été construit à partir de plusieurs questionnaires et autres documents validés. Le questionnaire vise à connaître le point de vue des parents sur les divers moyens que l'école primaire met en place pour diversifier et faciliter les communications entre les parents et l'école. Une analyse statistique (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Chicago, IL) des résultats démontre un taux de satisfaction des parents à l'égard des nouvelles pratiques de communication initiées par les écoles de 96 %. Ce haut taux de satisfaction laisse penser que les parents aussi ont une vision plutôt traditionnelle de la collaboration école-famille d'autant plus que des parents siégeaient aux comités de travail et, par conséquent, influençaient le choix des nouvelles pratiques. Au-delà de l'approche des enseignants, il apparaît donc tout aussi important de modifier la conception des parents quant à leur rôle dans la scolarité de leur enfant. À cet égard, l'équipe-école doit assurer le *leadership* en impliquant le parent dans des processus décisionnels leur permettant de développer une culture commune. Le rôle de *leadership* de l'enseignant lui est attribué par son statut de

professionnel exigeant qu'il soit en mesure de faire participer et d'informer les parents d'élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). Comme le mentionne si justement Perrenoud (1999), un enseignant compétent est capable d'« informer et impliquer les parents » (p. 105).

7. Conclusion

Cette recherche nous a permis d'examiner les nouvelles pratiques initiées par les écoles pour améliorer leurs pratiques communicationnelles avec les parents. Pour ce faire, les écoles participaient à des activités de formation et étaient soutenues par une équipe de recherche et d'intervention réunissant des partenaires de l'éducation. Il ressort de cette recherche que les écoles ont mis de l'avant des pratiques probantes de communication. Elles ont modifié leurs façons de communiquer, le contenu, la fréquence et la diffusion de leurs messages, ainsi que la qualité de leur accueil. Ces nouvelles pratiques tiennent compte des parents d'élèves issus des milieux défavorisés.

Toutefois, les résultats démontrent un besoin de former les enseignants sur la manière d'adapter la communication orale avec les parents d'élèves issus des milieux défavorisés. Aussi, il appert que les pratiques de communications bidirectionnelles mises en place par les écoles demeurent très modestes ne favorisant pas une implication du parent dans le processus décisionnel. Il est donc permis de croire qu'une formation d'abord axée sur l'approche des enseignants et des parents serait à prioriser afin que les uns comme les autres abandonnent leur conception traditionnelle de leur implication et que, mutuellement, ils développent une culture commune.

Note

1. Art. 207.1 de la Loi sur l'instruction publique, Gouvernement du Québec § L.R.Q., 1-13.3 (1988).

Références bibliographiques

- ARCAND, L.; BANTUELLE, M.; BOUVIER, P.; BROUSSOULOUX, S.; DEMEULEMEESTER, R.; HOUSSEAU, B. et SENTERRE, C. *Référentiel de bonnes pratiques : comportements à risque et santé: agir en milieu scolaire*, Saint-Denis, Éditions Inpes et Réseau francophone international de prévention des traumatismes et de promotion de la sécurité, 2008, 132 pages.
- ASDIH, C. Savoirs, attitudes, compétences et gestes professionnels des enseignants dans le développement de partenariats avec les parents en Réseau d'Éducation Prioritaire, dans *Construire une «communauté éducative» : un partenariat famille-école-association* (sous la direction de G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée), Bruxelles, De Boeck, 2008, pp. 147-169.
- BLAIS, M. et MARTINEAU, S. L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes, *Recherches qualitatives*, vol. 26, 2, 1-18, 2006.
- BOUFFARD, S. *Tapping into technology: the role of the internet in family-school communication*, Cambridge, MA, Harvard Family Research Project, 2008, 9 pages.
- CHRISTENSON, S. L. et SHERIDAN, S. M. *Schools and families: creating essential connections for learning*, New York, The Guilford Press, 2001, 246 pages.
- CONSTANTINO, S. M. *Engaging all families: creating a positive school culture by putting research into practice*, Lanham, MD, The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2003, 160 pages.

- DENZIN, N. K. et LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of qualitative research, dans *Strategies of qualitative inquiry* (sous la direction de N. K. Denzin et Y. S. Lincoln), Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2003, pp. 1-45.
- DESGAGNÉ, S. ; BEDNARZ, N. ; COUTURE, C. ; POIRIER, L. et LEBUIS, P. L'approche collaborative de recherche en éducation : un nouveau rapport à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, 1, 33-64, 2001.
- DESLANDES, R. L'environnement scolaire, dans *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (sous la direction de M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin), Québec, QC, Les Publications du Québec, 2001, pp. 251-286.
- DESLANDES, R. et ROYER, É. Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire, *Service social*, vol. 43, 2, 63-80, 1994.
- EPSTEIN, J. L. *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*, Boulder, CO, Westview Press, 2001, 620 pages.
- FAVRE, B. Culture commune autour des apprentissages, *Résonances*, janvier, 7-9, 2004.
- HENDERSON, A. T. et MAPP, K. L. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*, Austin, TX, National Center for Family and Community, 2002, 239 pages.
- HENDERSON, A. T.; MAPP, K. L.; JOHNSON, V. R. et DAVIES, D. *Beyond the bake sale: the essential guide to family-school partnerships*, New York, NY, The New Press, 2007, 338 pages.
- JONSON, K. F. Parents as partners: building positive home-school relationship, *The Education Forum*, vol. 63, 2, 121-126, 1999.
- KARSENTI, T. ; LAROSE, F. et GARNIER, Y. D. Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, 2, 367-390, 2002.
- KHERROUBI, M. *Des parents dans l'école*, Paris, Éditions éres, Fondation de France, 2008, 221 pages.
- L'ÉCUYER, R. *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Ste-Foy, QC, Presses de l'Université du Québec, 1990, 502 pages.
- LINCOLN, Y. et GUBA, E. *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage, 1985, 416 pages.
- LOISELLE, J. et HARVEY, S. La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites, *Recherches qualitatives*, vol. 27, 1, 40-59, 2007.
- LUEDER, D. C. *Involving hard-to-reach-parents. Creating family/school partnerships*, Lanham, MD, The Rowman & Littlefield Publishing Group, 2011, 146 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Rapprocher les familles et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux instruments à l'intention des écoles primaires*. Disponible sur internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/evolemontrealaise/Rapprocher_fam_prim.htm, (consulté le 2 avril 2013).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire : guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire*, Québec, QC, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 2005, 98 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *10 ans. Programme de soutien à l'école montréalaise*, Québec, QC, Gouvernement du Québec, 2007, 18 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, QC, Gouvernement du Québec, 2009, 35 pages.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les nouvelles dispositions de la loi sur l'instruction publique*. Disponible sur internet : <http://comportement.net/wordpress/?p=1118>, (consulté le 2 avril 2013).
- MUCCHIELLI, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Armand Colin, 2^e éd., 2004, 303 pages.

- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 2003, 315 pages.
- PAYNE, R. K. *Working with parents : building relationships for the student success*, Highlands, TX, aha! Process, 2006, 51 pages.
- PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF, 1999, 188 pages.
- TESSARO, W. L'élève acteur des relations famille-école : stratégies de transmission des messages, *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 26, 2, 327-342, 2004.
- TVEIT, A. D. A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversation, *Educational Review*, vol. 61, 3, 289-300, 2009.
- WEISS, H., CASPE, M. et LOPEZ, E. *Family involvement in early childhood education. Family involvement makes a difference. Evidence that family involvement promotes school success for every child of every age*, Cambridge, MA, Harvard Family Research Project, 2006, 8 pages.

Resumen

Este artículo propone a los profesores prácticas convincentes de comunicación entre la escuela primaria y las familias. El objetivo del proyecto es de identificar las nuevas prácticas de comunicación iniciadas en cuatro escuelas primarias de Quebec.

El conjunto de datos comprende su inventario de prácticas, su plan de acción y las notas de trabajo inscritas durante los dos talleres, así como la transcripción de una entrevista de grupo semidirigida.

El análisis del contenido indica que las escuelas han modificado sus medios de comunicar el contenido, la frecuencia y la difusión de sus mensajes así como la calidad de su recepción, pero aún es necesario innovar a fin de favorecer una comunicación más bidireccional haciendo de los padres y de los profesores aliados igualitarios en el éxito educativo del niño.

Palabras-clave: Comunicación – Familia – Sectores desfavorecidos – Escuela primaria – Prácticas convincentes – Colaboración escuela-familia

Abstract

The objective of this study is to identify innovative communication practices initiated in four Québec primary schools so to propose teachers proven school-family communication practices.

The four schools participated in training activities and were supported by a research and intervention team including primary school and university teachers and community partners. Two of these schools comprise a high proportion of socioeconomically deprived children. Data included the school's inventory of current practices and action plan, the notes recorded during two workshops in which teachers, principals, pedagogical consultants, professionals, university students, members of the community, and parents participated, and, the transcript of a semi-directed interview.

Content analysis indicates that schools have modified their communication methods, the content, the frequency and the mode of message delivery as well as the quality of the reception at the school.

Results suggest that better practices are still needed to foster more effective bidirectional communication so that families and teachers can be equal partners in sharing responsibility for the learning and success of children.

Keywords: Communication – Families – Disadvantaged environments – Elementary school – Conclusive practices – School and family collaboration

Resumo

Este artigo visa propor aos professores práticas comprovadas de comunicação entre a escola primária e as famílias. O objectivo do projecto consiste em identificar as novas práticas de comunicação iniciadas em quatro escolas primárias do Quebeque, duas das quais com um elevado número de alunos provenientes de meios desfavorecidos.

Estas escolas participavam em actividades de formação e eram apoiadas por uma equipa de investigação e de intervenção que reunia parceiros de diversos campos: escolar, universitário e comunitário.

O conjunto de dados compreende o inventário das práticas, bem como o plano de acção de cada uma das escolas. Engloba igualmente notas de trabalho captadas ao longo de dois seminários em que participaram professores, directores das escolas, conselheiros pedagógicos, profissionais, estudantes universitários, membros da comunidade e pais.

A análise de conteúdo indica que as escolas alteraram os seus meios de comunicar, o conteúdo, a frequência e a difusão das suas mensagens, bem como a qualidade do seu acolhimento. Estas práticas comprovadas levam em conta as fracas competências de leitura de alguns pais de alunos provenientes de meios desfavorecidos.

Palavras-chave: Comunicação – Famílias – Meios desfavorecidos – Escola primária – Práticas comprovadas – Colaboração escola-família