



HAL
open science

Tentations et tentatives d'éduquer les parents Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Gilles Monceau, Serge J Larivée

► **To cite this version:**

Gilles Monceau, Serge J Larivée. Tentations et tentatives d'éduquer les parents Tentations et tentatives d'éduquer les parents. Sociétés et jeunesses en difficulté, 2019. <hal-02426136>

HAL Id: hal-02426136

<https://hal.science/hal-02426136v1>

Submitted on 1 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

22 | Printemps 2019

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Gilles Monceau et Serge J. Larivée



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9930>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Gilles Monceau et Serge J. Larivée, « Tentations et tentatives d'éduquer les parents », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 22 | Printemps 2019, mis en ligne le 20 août 2019, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9930>

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 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.

Tentations et tentatives d'éduquer les parents

Gilles Monceau et Serge J. Larivée

Introduction

- 1 L'éducation des parents est à la fois une préoccupation politique, un champ de recherche et un objectif associatif relativement anciens. C'est ce que montre, par exemple, un article de Steven L. Schlossman paru en 1976 et consacré à l'histoire des conceptions et réalisations dans ce domaine entre 1897 et 1929 aux États-Unis. En montrant le poids des déterminations politiques, les aléas et controverses scientifiques et les traitements différenciés des parents en fonction de leurs catégories sociales, l'auteur soulignait déjà, dans les années 1970, l'antériorité et la récurrence de cet objet. Il invitait alors à ce que les politiques scolaires en tiennent compte. En France, l'École des parents et des éducateurs, association toujours active aujourd'hui, est créée en 1929¹ mais différentes initiatives étatiques ou religieuses l'avaient précédée. La même volonté d'intervenir sur les pratiques parentales peut s'observer dans les autres pays francophones concernés par le présent dossier mais c'est la part croissante qu'y prend partout la relation entre parents et école qui nous intéressera ici.
- 2 En 1984, le chercheur belge Pourtois et son équipe publiaient les résultats d'une recherche-action dont l'objectif explicite était d'identifier des modalités d'intervention permettant de former les parents à mieux soutenir la scolarité de leurs enfants (Pourtois *et al.*, 1984). En France, c'est plutôt dans les recherches portant sur les pratiques des services sociaux que s'est développée l'éducation familiale dont l'objet était tout à la fois d'étudier les pratiques éducatives intrafamiliales et les pratiques d'éducation des parents eux-mêmes (Durning, 1995). Ces travaux se poursuivent aujourd'hui en sciences de l'éducation. Ils intègrent les apports de la psychologie et font souvent référence à des travaux anglo-saxons pour analyser l'effet de l'engagement parental sur le développement cognitif de l'enfant et sa réussite académique (Bergonnier-Dupuy, Join-Lambert et Durning [dir.], 2013). D'autres approches, à dominante sociologique, font

d'avantage porter l'analyse sur les tensions et contradictions des relations, généralement analysées comme asymétriques, entre l'école et les familles, alors que les parents d'élèves disposent de plus en plus de droits individuels et collectifs dans les réglementations scolaires (Perier, 2005 ; Payet, 2017).

- 3 L'objet de ce dossier n'est pas de promouvoir l'éducation des parents par les intervenants scolaires mais d'interroger le fait que les professionnels, enseignants et autres éducateurs, sont aujourd'hui incités à donner une dimension éducative à leurs relations avec les parents. Pour cela, nous avons choisi de croiser des approches contrastées de la recherche sur les relations entre parents et institutions scolaires au Québec, en France, au Luxembourg et en Suisse. La diversité des articles réunis ici se décline donc dans des cadres politiques nationaux, des pratiques professionnelles et des dispositifs visant une coopération, un partenariat, une collaboration, une coéducation ou une alliance (les mots et les concepts varient selon les cas) avec les parents mais aussi dans les différentes méthodologies, postures et cadres théoriques adoptés.
- 4 Les auteurs ont été invités à prendre en compte l'une au moins des questions suivantes :
 - Qu'en est-il aujourd'hui des pratiques visant explicitement à éduquer² ou à former³ les parents à éduquer leurs enfants ?
 - En quoi la coopération⁴, la coéducation⁵ les alliances éducatives⁶, le soutien à la parentalité⁷ et autres pratiques visant à collaborer avec les parents ou à les soutenir dans l'exercice de leurs responsabilités parentales intègrent-elles, comme objectif ou comme moyen, l'éducation ou la formation des parents ?
 - Que sait-on de la manière dont cette éducation/formation influe sur les pratiques d'éducation familiale⁸ ou parentale⁹ ?
- 5 Ce questionnement s'écarte de la problématique plus habituelle du rapport entre implication parentale et réussite scolaire des enfants (au sens restreint d'amélioration de la performance scolaire), dont il faut rappeler que l'efficacité en toute situation n'a pas été scientifiquement établie (Monceau, 2014 ; Payet, *op. cit.*), ceci en raison de la multitude de variables à prendre en compte. Ce constat ne contredit pas différents travaux menés sur des situations localisées ou dispositifs spécifiques qui mettent en évidence des effets favorables sur les performances scolaires et souvent plus largement sur la réussite éducative (Larivée et Larose, 2014).
- 6 Lorsque les dispositifs visant à agir sur la relation école-familles sont à l'initiative de l'école ou d'autres institutions publiques, les chercheurs observent qu'il est fréquent qu'une place plus ou moins explicite soit aujourd'hui donnée à la formation des parents concernant des compétences pédagogiques, psychosociales, institutionnelles, linguistiques, juridiques, économiques... Dans le domaine du travail social, Giuliani (2009) observe que la raréfaction des situations de retrait des enfants aux familles a pour corollaire une volonté de capacitation des parents. Après avoir tenté de contrôler les familles et même de les suppléer dans certains cas, il s'agit désormais d'accompagner au plus près les parents afin qu'ils adoptent des pratiques éducatives institutionnellement acceptables afin de réduire les tensions avec les services sociaux et les cas de placements. On observe cependant dans certains articles de ce dossier que cette évolution générale ne va pas sans que persistent des relations asymétriques entre professionnels et parents où peuvent apparaître contrôle, soupçon voire sanction. La pratique courante de l'entretien entre professionnels scolaires et parents pouvant en être l'un des vecteurs ordinaires.

- 7 Ce dossier thématique propose donc d'interroger la manière dont, explicitement ou non, les politiques, les établissements et les professionnels scolaires visent à influencer sur les pratiques d'éducation parentale. En quoi les dispositifs de collaboration, coopération, partenariat, coéducation, alliance éducative... mis en œuvre au Québec, en France, en Suisse et au Luxembourg sont-ils aussi des dispositifs d'éducation ou de formation des parents ? Ce faisant, différentes postures de recherche apparaîtront.

Quelques repères historiques

- 8 Durant les cinquante dernières années, les relations école-famille ont beaucoup évolué dans les pays francophones. Dans les années 1960-1970, les relations enseignants-parents étaient encore souvent très asymétriques et les rôles des uns et des autres très distincts, tout particulièrement dans les écoles publiques. De nombreux travaux historiques analysent l'institutionnalisation de la répartition des responsabilités entre l'instruction confiée aux enseignants et l'éducation revenant aux parents (Prost, 1982). On sait que, pour la France, il s'agit d'abord d'un compromis réalisé par le ministre Jules Ferry pour pouvoir instaurer à la fin du XIX^e siècle une école primaire publique laïque et gratuite tout en rendant l'instruction obligatoire mais non la scolarité en école publique. Les « pères de famille », alors seuls détenteurs de l'autorité parentale, pouvaient ainsi transmettre à leurs enfants les valeurs auxquelles ils étaient attachés à condition d'accepter que ceux-ci reçoivent l'instruction républicaine dans une école publique, dans une école privée ou même à domicile. Ce compromis impliquait aussi une séparation de la scolarisation des garçons et des filles. Les évolutions sociétales et juridiques ont accompagné de profondes transformations des structures familiales et du statut de l'enfant. Parallèlement, c'est plus largement le rapport des citoyens aux services publics qui change de nature par un appel croissant à leur participation au fil des lois d'orientation successives. En 2006, une circulaire définit la place et le rôle des parents à l'école confortant des droits collectifs et instituant de nouveaux droits individuels dont celui d'être personnellement informé de la scolarité de son enfant même en cas de séparation d'avec l'autre parent.
- 9 Au Québec, l'évolution de la situation est assez similaire à celle de la France. Avant les années 1960, l'école fonctionnait selon une « méritocratie » dans l'optique de former les élites de demain, ce que certains appelaient l'école sanctuaire. Dans ce contexte, les parents ne s'immisçaient pas à l'école et accordaient leur confiance aux autorités scolaires en leur déléguant leur pouvoir parental. Les rôles respectifs de chacun étaient donc bien distincts, comme en France où les enseignants s'occupaient de l'instruction des enfants tandis que les parents prenaient en charge leur éducation.
- 10 Des changements dans les relations école-famille sont toutefois survenus au cours des années 1960-1970. Avec la fin du *baby-boom*, qui change le portrait démographique, l'enfant occupe désormais une place plus importante dans la société en général. En outre, alors que les relations parents-enfants étaient antérieurement basées sur l'autorité parentale, celles-ci commencent lentement à se transformer pour laisser plus de place à l'enfant et à la prise en compte de ses besoins. Passant de relations basées sur l'autorité parentale, on observe alors des relations qui deviennent plus « affectives », le parent cherchant à protéger l'enfant qui est devenu porteur d'espoir et d'un devenir pour les parents. Ces transformations relationnelles entre parents et enfants ont eu des répercussions dans les relations école-famille. L'école s'est graduellement ouverte aux

parents, notamment par la communication d'informations, par des consultations sporadiques sur l'école et le développement de l'enfant. C'est aussi dans ce contexte que des associations parents-enseignants misant sur des relations informelles de collaboration et de bénévolat, inspirées de la tradition des écoles de langue anglaise, ont vu le jour dans les écoles québécoises francophones. Au cours des années 1970-1980, cette évolution des relations école-famille s'est poursuivie alors que les parents sont reconnus comme étant les premiers éducateurs de l'enfant. C'est aussi la période où se sont grandement développés les services éducatifs spécialisés, notamment pour les enfants issus des milieux populaires, avec comme visée l'accès et l'égalité des chances en éducation. La loi sur l'instruction publique a officialisé la présence des parents dans l'école par la mise en place des comités d'école, des conseils d'orientation et des comités de parents afin de permettre aux parents de donner leurs opinions sur divers objets (vie scolaire, organisation...) avant la prise de décision. L'école accorde donc une plus grande place aux parents et aux familles en misant davantage sur des relations de concertation.

- 11 Plus largement, dans les différents pays concernés par ce dossier, la situation est devenue beaucoup plus complexe depuis les années 1990 à mesure que parents et enseignants étaient progressivement appelés à devenir des partenaires puis des coéducateurs (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006 ; Kherroubi, *op. cit.* ; Giuliani et Payet, 2014). Bien que cette évolution soit partagée, elle a aussi ses spécificités nationales, voire locales en raison des singularités culturelles, politiques ou institutionnelles propres à chaque territoire. Partout, elle relève d'enjeux politiques liés simultanément à une évolution des modes de gouvernance et à une affirmation des droits individuels et collectifs des parents. La participation des parents au fonctionnement des établissements scolaires de leurs enfants n'est pas seulement une question éducative, c'est aussi, voire d'abord, une question politique. En effet, cette invitation à participer, qui peut parfois se présenter comme une injonction, n'est pas propre à l'école mais concerne tous les services publics.

Une question politique

- 12 L'instruction des enfants est considérée comme un devoir des États démocratiques et ceux-ci se sont dotés de systèmes scolaires pour s'en acquitter. L'école étant un service public parmi d'autres, elle est soumise aux mêmes évolutions que les services de santé, d'intervention sociale, de justice, etc. C'est ainsi que la nouvelle gestion publique, inspirée du *new public management* (Hood, 1983), d'abord instauré dans les pays anglo-saxons puis progressivement dans les pays francophones dans les années 1990-2000, a contribué à transformer les rapports des parents à l'école. Si Robert Ballion décrivait en 1982 les stratégies des parents « consommateurs d'école » (Ballion, 1982), la nouvelle gestion publique invite désormais tous les parents à se comporter comme des clients exigeants mais aussi engagés dans la scolarisation de leurs enfants et plus largement dans le fonctionnement scolaire. Cette mobilisation des parents participe de la recherche constante d'efficience, c'est-à-dire de l'efficacité rapportée au coût. Dans les systèmes scolaires, cette orientation conduit à mettre en place une logique d'*accountability*, c'est-à-dire d'une reddition de comptes demandée aux acteurs de terrain pour justifier de l'usage des fonds publics dans la mise en œuvre des politiques éducatives (Maroy, 2013).
- 13 On trouvera dans différents articles de ce dossier la trace de cette recherche d'efficience dans les différents pays concernés. Cette évolution, qui tend à faire du parent un client, n'est cependant pas reçue partout de la même manière. Ainsi le mot « client » appliqué

aux usagers des services publics choque bien plus en France qu'au Québec où il est déjà intégré au vocabulaire professionnel des travailleurs sociaux par exemple.

- 14 On assiste, parallèlement à ces transformations des modes de gestion, à une affirmation des droits individuels et collectifs des parents d'élèves. Simultanément citoyens, usagers et clients (Strobel, 1993), les parents disposent de davantage d'informations sur le fonctionnement des écoles, élisent des représentants qui siègent dans différentes instances et, dans certains pays et certaines circonstances, peuvent intervenir sur les carrières des enseignants. Cette participation croissante n'est cependant pas seulement un droit, c'est aussi devenu un devoir. Il est en effet attendu de cette participation qu'elle permette d'augmenter la qualité de l'enseignement par une régulation de proximité. Les attentes de chaque parent concernant la scolarité de son enfant participent alors d'une régulation d'ensemble conduisant les enseignants à justifier davantage leurs choix. Les participations, individuelle et collective, des parents sont ainsi devenues des indicateurs d'efficience de la nouvelle gestion publique. Les responsables des organisations scolaires, comme les enseignants, sont appelés à favoriser cette participation. La promotion de la coéducation trouve ici l'un de ses mobiles qui ne doit pas être oublié lorsqu'on analyse des dispositifs à l'échelle locale.
- 15 Dans le même temps, comme cela apparaît dans plusieurs articles, cette logique ne signifie pas que l'objectif soit de répondre aux spécificités de toutes les demandes parentales. Si la généralisation de l'application du principe de reddition de comptes aux services publics conduit les professionnels à justifier de leurs actions au regard des objectifs qui leur sont fixés de façon de plus en plus précise, la même logique tend à s'appliquer aux parents. C'est ici que l'observation d'une tentation et de diverses tentatives d'éduquer les parents prend tout son sens. En effet, si le travail enseignant est, aujourd'hui plus qu'hier, soumis à l'évaluation croissante des parents ou de leurs représentants, la stimulation de l'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants est devenue l'une des responsabilités professionnelles des enseignants et des cadres scolaires. Cette tendance se retrouve hors école dans les politiques de « soutien à la parentalité » que les sociologues analysent comme des dispositifs de gouvernance (Neyrand, *op. cit.* ; Martin, 2014). Dans le champ scolaire plus spécifiquement, Périer fait le constat d'un différend persistant entre l'école et les familles populaires et analyse la manière dont la volonté de rapprocher de l'école les familles considérées comme les plus éloignées a souvent pour effet de les inscrire dans un rapport de plus grande dépendance, voire de soumission aux enseignants (Périer, *op. cit.*).
- 16 Au Québec, le législateur ne craint pas de demander désormais explicitement aux enseignants de former les parents à des pratiques jugées favorables en faisant converger leurs pratiques avec les objectifs assignés à l'école (Quérin, 2015). On retrouve cette tendance en Suisse et en France pour les familles faisant l'objet d'un suivi des services sociaux, suivi qu'elles doivent accepter « librement » sous peine de difficultés plus importantes. Les professionnels scolaires sont ainsi associés à un mouvement d'ensemble promouvant une figure du « bon parent » (Martin, *op. cit.*).
- 17 La volonté d'instaurer une relation plus horizontale entre les parents et les intervenants scolaires entre donc en tension avec les tentatives de l'institution scolaire d'influer sur les pratiques et implications parentales (Monceau, 2010). Les professionnels cherchent à résoudre cette tension, qui peut apparaître aussi comme une contradiction, par différentes pratiques et dispositifs qui déclinent un large spectre de pratiques collaboratives, partenariales et coéducatives. Ces pratiques et dispositifs vont de

tentatives d'établir des relations plus égalitaires à des pratiques de suspicion et de contrôle.

Postures et positionnements des chercheurs

- 18 Les professionnels scolaires ont désormais à concilier des objectifs qui peuvent sembler contraires : respecter l'autonomie des parents tout en les orientant vers certaines pratiques jugées plus favorables que d'autres à la scolarité des enfants. Les chercheurs vivent aussi cette tension qu'ils résolvent de différentes manières dans leurs pratiques de recherche et dans leurs publications. La communauté des chercheurs qui travaillent sur les relations école/famille n'est donc pas homogène. On trouvera ici des variations importantes de postures d'un article à l'autre. Certains assument explicitement la volonté d'améliorer par leurs travaux les relations entre l'école et les parents pour favoriser la réussite scolaire des enfants. Leur engagement peut alors les conduire à conjuguer le travail scientifique avec la mise en œuvre ou l'évaluation de dispositifs conçus et expérimentés pour améliorer l'efficacité de la coéducation. La recherche assume alors une dimension d'intervention (Marcel [dir.], 2016) sur la réalité des sujets auprès desquels elle est menée, c'est le cas lorsqu'il s'agit de stimuler leur engagement par exemple. D'autres chercheurs sont d'emblée critiques et mettent l'accent sur l'asymétrie du rapport entre parents et intervenants scolaires ou sur les traitements spécifiques appliqués à certaines populations. Ils mobilisent alors des références historiques et sociologiques pour décrire les contextes institutionnels et politiques dans lesquels s'actualisent les dispositifs et pratiques qu'ils étudient.
- 19 Les histoires et les cultures nationales différentes ont produit des systèmes scolaires singuliers mais aussi des universités et des organismes de recherche aux fonctionnements et aux objectifs différenciés. Les différences, dans les pays francophones, entre les modes de financement et d'évaluation de la recherche en éducation sont ainsi à prendre en compte. Si tous les chercheurs semblent penser leur recherche comme ayant une utilité sociale, la manière de considérer celle-ci va de propositions faites aux acteurs d'expérimenter des dispositifs éducatifs à des enquêtes ethnographiques en passant par la recherche de type collaboratif (Monceau et Soulière, 2017).
- 20 L'une des ambitions de ce dossier est de réunir ces différentes postures épistémologiques et éthiques bien qu'elles puissent être mises en opposition les unes aux autres. Cette ouverture revendiquée vise à proposer au lecteur des points de vue diversifiés sur la manière de faire de la recherche sur un sujet politiquement et pédagogiquement sensible. Il ne s'agit donc pas d'essayer de concilier leurs démarches et leurs résultats mais, en s'appuyant sur cette diversité, de mieux cerner la singularité de chaque recherche.

Les mots utilisés pour décrire les pratiques observées

- 21 L'analyse scientifique, pédagogique et politique de la dimension éducative de la relation école-parents passe par l'usage d'un vocabulaire qui relève à la fois de l'usage professionnel et de l'usage scientifique : collaboration, coopération, partenariat, participation, implication, coéducation, alliance éducative...
- 22 Il apparaît clairement que le sens donné à ces mots varie d'une catégorie d'acteurs à l'autre (parents, intervenants scolaires, administrateurs), voire à l'intérieur d'une même

catégorie. Une première observation à faire sur ces différents termes est leur connotation positive qui conjugue une visée démocratique (association des parents à la réflexion et aux décisions, volonté de favoriser la réussite de tous malgré les inégalités sociales et économiques) et une visée humaniste (respect de la singularité de chaque parent). Les différentes postures adoptées par les chercheurs, évoquées précédemment, jouent ici aussi dans la plus ou moins grande distance adoptée par rapport à ces termes qui trouvent souvent leurs origines dans des discours militants (d'associations de parents ou de mouvements pédagogiques) ou politiques (textes ministériels). Il devient alors difficile pour les différents acteurs de bien se comprendre au regard des présupposés, des attentes ou des défis, que supposent ces mots, ceux-ci demeurant trop souvent implicites. C'est pourquoi, même si ces mots s'imposent souvent comme allant de soi dans les discours, ils doivent être interrogés.

- 23 Les premiers termes utilisés pour désigner les relations entre école et parents ont été ceux de partenariat puis de coopération. Le partenariat dans le domaine éducatif a été défini, en France, lors d'un colloque de l'Institut national de recherche pédagogique comme étant « le minimum d'action commune négociée visant la résolution d'un problème ou d'une problématique reconnue comme communs » (Zay et Gonnin-Bolo, 1995). C'est tout particulièrement dans le secteur de l'éducation prioritaire que le terme a été mobilisé, les familles étant longtemps considérées comme des partenaires parmi d'autres. Pour des chercheurs québécois, le partenariat repose sur un rapport visant l'égalité relationnelle (à ne pas confondre avec l'égalité dans les compétences) entre les parents et les intervenants, celui-ci se traduisant par une communication bidirectionnelle, une reconnaissance réciproque et complémentaire de leur expertise et de leurs habiletés respectives, une participation et une recherche de consensus dans la prise de décision, une relation basée sur la confiance mutuelle, un travail visant l'atteinte de buts communs (Bouchard *et al.*, 1996 ; Deslandes, 1999 ; Larivée, 2008). Cette définition se rapproche de l'usage en France du terme de coopération pour indiquer que les partenaires vont « opérer ensemble ». Ces opérations communes ne sont pas nécessairement de même nature pour les uns et pour les autres, chacun y contribue selon ses propres responsabilités et compétences (Kherroubi, *op. cit.*). Il y a donc dans la coopération une nécessaire reconnaissance mutuelle des apports différenciés des uns et des autres.
- 24 Le mot collaboration concerne étymologiquement le domaine professionnel. Il sera donc désormais question du travail éducatif des enseignants comme de celui des parents. Selon Larivée et Ouédraogo (2017), la collaboration est un terme générique qu'ils définissent en prenant appui sur *Le Petit Robert de la langue française*¹⁰, soit comme étant un « travail en commun, action de collaborer avec quelqu'un ». Bouchard, Pelchat, Talbot et Boudreault (1996) abondent dans le même sens en précisant que la collaboration « correspond à la participation, à la réalisation, d'une tâche ou à la prise en charge d'une responsabilité¹¹ ». En outre, la collaboration se définit par l'action de collaborer qui implique une participation sans nécessairement en préciser l'importance ou les conditions relationnelles. Il en est de même pour la notion de coéducation qui, comme le précise Brougère (2010), peut notamment mettre en évidence des relations entre parents et professionnels, des partenariats institutionnels ou tout simplement l'éducation, celle-ci étant toujours, selon lui, une coéducation puisqu'il n'y aurait pas d'éducation isolée. Faire référence à la collaboration ou à la coéducation met donc en exergue la relation entre diverses personnes travaillant ensemble dans un même but sans préciser les modalités.

Dès lors, il apparaît que la collaboration et la coéducation visent, de façon implicite ou explicite, à favoriser l'engagement et l'implication parentale, et ce, que ce soit dans l'éducation, le développement ou le parcours scolaire de l'enfant. En effet, que ce soient les enseignants, les travailleurs sociaux ou d'autres catégories d'intervenants travaillant avec les parents, les relations de collaboration école-famille ou intervenant-famille qu'ils établissent visent à mettre en commun et en cohérence leur engagement mutuel et leurs actions de manière à soutenir l'enfant dans son cheminement personnel, social ou scolaire. C'est pourquoi il est difficile, voire impossible, de faire référence à la collaboration et à la coéducation sans aborder le sujet de l'engagement et de l'implication des parents.

- 25 Si la notion d'engagement suppose clairement un investissement volontaire, la notion d'implication a des significations plus variées en sciences sociales qui se retrouvent dans le domaine des relations entre les parents et l'école. Dans l'usage courant, les milieux professionnels ont tendance à assimiler les termes d'engagement, d'investissement et d'implication. Cependant, les chercheurs tendent plutôt à distinguer des modalités d'implication qui doivent davantage être analysées de manière qualitative que quantitative (Monceau, *op. cit.* ; Larivée, 2011). Mesurer l'implication scolaire des parents et évaluer ses effets sur la réussite scolaire des enfants relève alors de la tâche impossible, sauf à réduire considérablement la complexité de l'analyse. C'est ainsi que des chercheurs sont amenés à interroger, par exemple, les représentations que les parents se font de l'école et de ses attendus. Les relations entre enseignants et parents étant nécessairement traversées par leurs subjectivités respectives.
- 26 Plus récemment, des chercheurs suisses ont promu les termes d'alliances éducatives qui se sont ajoutés aux précédents pour insister sur la nécessité d'établir des relations de collaboration entre intervenants et entre intervenants et parents à des fins éducatives. Bien que cette appellation soit cohérente et en continuité avec les divers autres termes utilisés en référence à la collaboration ou à la coéducation, celle-ci est principalement utilisée dans le contexte de la prévention et de l'intervention à propos du décrochage ou de l'accrochage scolaire (Blaya *et al.*, 2011 ; Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012 ; Alava et Poncelet, 2016). C'est ainsi que, par exemple, la notion est reprise dès 2013 dans un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale en France¹². Le terme alliance, particulièrement lorsqu'il est mobilisé à propos du décrochage scolaire, prend alors une connotation quasiment guerrière. Il s'agit de lutter ensemble contre un danger d'importance.
- 27 Ces différences notionnelles se traduisent, dans la pratique, par des dispositifs et des pratiques diversifiées tant au sein d'un même pays qu'entre différents pays. Malgré cela, l'action sur la relation école-famille apparaît aujourd'hui dans différents travaux comme une voie incontournable pour favoriser l'adaptation scolaire et sociale des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001, Grolnick *et al.*, 1997 ; Grolnick *et al.*, 2000 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Izzo *et al.*, 1999 ; Peña, 2000).
- 28 De nombreuses recherches ont été menées sur la collaboration école-famille-communauté/territoire (ÉFT) pour évaluer leur impact sur la scolarité des enfants. Elles ont mis en évidence diverses pratiques et types de résultats. Henderson et Mapp (2002) catégorisent ces recherches selon qu'elles étudient : 1) les interactions entre les familles et l'école ; 2) les types d'implication parentale dans le cheminement scolaire de l'enfant ; 3) les effets de la collaboration ÉFT ou de l'expérimentation de programmes d'intervention auprès de populations spécifiques (milieux défavorisés, multiethniques,

etc.). D'emblée, ces recherches ont permis de préciser les types et les niveaux de collaboration selon les lieux d'intervention (maison, école, localité), les facteurs favorables ou défavorables à la collaboration école-familles-communauté/territoire et les effets de celle-ci sur l'adaptation scolaire et sociale (Sanders, Epstein et Connors-Tadros, 1999 ; Wang, Haertel et Walberg, 1993 ; Zygmunt-Fillwalk, 2006). Les divers dispositifs étudiés par les chercheurs montrent qu'il existe plusieurs formes de collaboration école, familles, communauté/territoire et d'implication parentale et qu'elles n'ont pas les mêmes effets selon les variables prises en compte (le contexte, l'âge de l'enfant, les styles éducatifs parentaux, etc.). Bien que plusieurs types d'activités, de projets et de programmes aient été expérimentés pour améliorer cette collaboration et l'implication des parents, il apparaît difficile d'en comparer les résultats, notamment en raison de limites méthodologiques et d'un manque d'évaluation systématique et scientifique de ceux-ci, et ce, sans compter les différences importantes qui existent entre les modèles aux plans théoriques, philosophiques et politiques ainsi que selon les nuances culturelles implicites des divers contextes où sont expérimentées ces initiatives (Larivée *et al.*, 2017). Comment donc arriver à cerner les effets des différentes interventions auprès des parents ?

- 29 C'est cette tension entre des intentions et des pratiques qui peuvent sembler contradictoires dont les articles présentés ici explorent les différentes configurations. S'il s'agit d'influer sur les pratiques parentales en formant les parents de manière plus ou moins impérative à des conceptions et pratiques éducatives jugées meilleures que d'autres, il ne nous semble pas abusif d'avancer que, dans les différents pays où ont été menées les recherches présentées dans ce dossier, les enseignants, et plus largement les intervenants scolaires, sont désormais chargés de l'éducation des parents et qu'ils la réalisent selon des modalités variables selon les pays et les caractéristiques des parents.
- 30 Les recherches présentées ici ont été menées à propos de parents appartenant à des catégories sociales et se trouvant dans des situations variées (immigrés, gens du voyage) et de milieux sociaux différenciés (dits populaires, intermédiaires et privilégiés). Cependant, dans les quatre pays concernés, nous avons retrouvé des tendances communes qui se déclinent dans une diversité de formes d'intervention.

Diversité des dispositifs et des pratiques étudiées

- 31 Larivée et Larose (2014) ont réalisé une recension d'écrits sur les programmes québécois d'intervention s'adressant aux parents d'enfants du préscolaire, du primaire ou du secondaire de milieux défavorisés. Leurs résultats ont mis en évidence quatre types d'activités d'intervention auprès des parents : des activités d'information, de discussion, de formation et de participation. Ces offres venaient des milieux scolaires ou de la communauté (organismes communautaires, associations, services gouvernementaux, etc.). On peut dès lors se questionner sur la prédominance de ces types d'activités, notamment sur la place laissée aux parents. Or, il apparaît que les activités d'information et celles de formation offertes aux parents sont les plus nombreuses. Les premières prennent souvent la forme de conférences ou de rencontres, se déroulent à l'école et concernent principalement des problématiques scolaires (exemple : la préparation à la scolarisation, la collaboration école-famille, la gestion des comportements des enfants, les modalités d'accompagnement de son enfant dans les services scolaires), tandis que les deuxièmes concernent soit les compétences parentales (exemple : comment aider les

parents à mieux jouer leur rôle éducatif), soit les compétences personnelles (exemple : proposer aux parents des activités d'alphabétisation et de développement d'habiletés socioprofessionnelles favorisant le retour en emploi, des moyens de toucher l'enfant de façon indirecte en améliorant la confiance et les conditions de vie des parents). En ce qui concerne les activités de discussion, elles sont beaucoup moins nombreuses. En fait, aucun programme d'activités ne cible exclusivement des activités de discussion, celles-ci étant toujours jumelées à d'autres types d'activités. Il en est de même pour les activités de participation. Celles-ci s'en démarquent toutefois par son principal objectif qui est d'impliquer les parents, de les amener à s'engager dans un cheminement à plus long terme dans le suivi scolaire de leur enfant. Les résultats de cette recension mettent donc en évidence une volonté pour les milieux d'intervention d'informer et de former, voire d'éduquer les parents.

- 32 Cette typologie (information, discussion, formation et participation) permet de décrire également les interventions menées par l'école en direction des parents dans les autres pays concernés par nos recherches. Souvent, plusieurs de ces différentes dimensions sont présentes simultanément.
- 33 Cependant, au-delà des différents objectifs visés par ces expérimentations, le questionnement entourant la relation parents-intervenant et le rapport éducatif qui en découle demeure. Pour certains chercheurs la priorité est d'identifier en quoi elles sont efficaces pour améliorer la situation dans le sens d'une meilleure relation entre les parents et l'école, voire pour améliorer directement les résultats scolaires. Pour d'autres chercheurs, la priorité est de produire une analyse critique de ces pratiques et dispositifs afin de dégager une meilleure connaissance de leurs enjeux scolaires, sociaux et politiques. Ces différences de positionnement et de démarche vont se retrouver dans les différents articles proposés dans ce dossier.
- 34 La contribution de **Débora Poncelet, Mélanie Tinnes-Vigne et Christophe Dierendonck** rend compte de l'évaluation de l'impact du volet parental de la recherche *MathPlay* sur l'engagement de parents issus de milieu socioéconomiquement défavorisé, à travers deux composantes principales : le rôle parental et le sentiment de compétence des parents à accompagner scolairement leur enfant.
- 35 Cette recherche vise à favoriser le développement des premières compétences numériques des élèves de maternelle (4 à 6 ans) à travers des activités ludiques pratiquées en contextes scolaire et familial. Ce programme d'apprentissage numérique au travers du jeu (démarche *Play-based learning*) est expérimenté dans les classes, en collaboration avec les enseignants de maternelle dans le cadre d'un dispositif de développement professionnel. Parallèlement, ces jeux seront mis à disposition des familles. Cette recherche est menée conjointement dans quatre pays distincts : le Grand-Duché de Luxembourg (initiateur de la recherche), la France, la Belgique et la Suisse. Une approche méthodologique mixte basée sur une démarche quasi expérimentale (pré-test, intervention de huit semaines, post-test) a été privilégiée pour cette étude.
- 36 L'objectif premier de la recherche visait à mesurer l'impact de ces activités, quel que soit le contexte de mise en œuvre (école ou famille), sur le développement des compétences numériques des enfants du préscolaire (enfants de 4 à 6 ans). Parmi les objectifs secondaires de la recherche, il s'agissait également d'évaluer l'impact des huit semaines d'intervention sur l'évolution de l'engagement parental dans l'accompagnement scolaire

de leur enfant à travers deux composantes principales : le rôle parental et le sentiment de compétence des parents à accompagner scolairement leur enfant.

- 37 **Fabien Deshayes, Jean-Paul Payet, Julie Pelhate et Diane Rufin** ont mené leur recherche dans le contexte d'écoles suisses en milieu social défavorisé. Selon de nombreux enseignants, l'éducation des parents y est une nécessité. Au-delà d'un discours qui apparaît comme la réaffirmation ordinaire et collective d'une frontière au-delà de laquelle le métier d'enseignant s'expose au risque de souillure, les entretiens individuels avec les parents s'avèrent plus imprégnés de la porosité des relations école-famille et des troubles du rôle professionnel à l'œuvre dans ces rencontres. C'est au regard d'un processus d'analyse de l'observation ethnographique de 150 entretiens réalisés dans des écoles socialement défavorisées de l'enseignement primaire du canton de Genève que sont discutées les pratiques vernaculaires des enseignants. Les façons dont ils s'y prennent pour interagir avec les parents (quelles tactiques, quelles postures dans la relation de conseil aux parents) sont décrites et leurs effets sur la communication interindividuelle lors des entretiens en sont montrés. Enfin, les auteurs soulignent l'importance de la reconnaissance de l'expertise des parents par les enseignants ainsi que leur rapport à la norme et à la coercition qui ne peut être négligé mais qu'il faut nuancer.
- 38 **Frédérique Giuliani** traite du paradigme de la bienveillance infantile dans les rapports entre l'école et les familles, notamment en questionnant la perspective sous-jacente : moralisatrice ou accompagnatrice. Son texte se situe dans le contexte suisse de la lutte contre la maltraitance infantile dont Genève a fait l'une des priorités de sa politique scolaire. Le bien-être de l'enfant au sein de sa famille constitue dès lors un problème public, que les acteurs de l'école sont incités à appréhender et à traiter. Confrontés à des situations familiales où le bien-être de l'enfant apparaît menacé, les acteurs scolaires aspirent à une coopération avec les parents autour de questions qui concernent leurs styles éducatifs, leur organisation familiale et leur mode de vie. Cette action éducative conduite auprès des familles est généralement confiée aux éducateurs sociaux, lesquels occupent un poste à temps plein dans les établissements scolaires du Réseau d'enseignement prioritaire (REP) genevois. L'auteure cherche à comprendre comment, face à des parents issus de l'immigration et de milieux sociaux défavorisés, les éducateurs sociaux mettent en œuvre les « nouvelles normes éducatives » valorisant l'écoute et la communication avec l'enfant désormais considéré en tant que personne. Les observations effectuées montrent des situations d'interaction entre parents et professionnels qui reposent en partie sur le soupçon (par exemple, une situation familiale considérée à un moment donné comme suspecte et qui pourrait faire l'objet d'un signalement aux services de la protection de l'enfance). Le jugement des professionnels sur les pratiques éducatives parentales influence inévitablement, dans un tel contexte, les relations parents-professionnel et rappelle qu'une trop forte volonté à protéger l'enfant en s'immiscant dans la sphère privée des familles peut nuire à l'établissement d'une relation de confiance.
- 39 **Serge Larivée, Fernand Ouédraogo et Laurent Fahrni** abordent le sujet des pratiques de collaboration école-famille-communauté (ÉFC) d'une école privée québécoise jugée efficace. D'une part, les résultats de cette recherche sont intéressants en raison du peu de recherches réalisées sur la collaboration ÉFC en contexte d'école privée au Québec, des milieux scolaires fréquentés majoritairement par des enfants issus de familles aisées. D'autre part, ils montrent une facette particulière des pratiques de collaboration ÉFC car l'école privée étudiée accueille des élèves de niveaux préscolaire, primaire et secondaire,

soit âgés entre 5 et 16 ans, ce qui permet d'obtenir des informations sur un continuum plus grand que d'habitude. Il semble toutefois que les différences socioéconomiques des familles des élèves fréquentant cette école et les particularités organisationnelles n'influencent pas les pratiques de collaboration ÉFC puisque les résultats indiquent de façon significative que celles privilégiées par le personnel scolaire et les parents sont les mêmes que celles identifiées par la majorité des parents et des enseignants. Il s'agit des activités de communication entre l'école et la famille et celles de suivi et d'encadrement des devoirs et des leçons à la maison. La réussite scolaire des enfants ne semble donc pas être ici générée par un engagement plus important des parents de milieux privilégiés dans l'école.

- 40 **Virginie Dufournet et Gilles Monceau** s'intéressent à la situation singulière de la scolarisation des enfants dits « du voyage ». L'instruction est en France une obligation que la scolarisation et son contrôle garantissent. L'application de ce principe de droit commun à cette population est abordée d'une part à partir d'une analyse sociohistorique portant sur la fabrication de la politique de scolarisation des « enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) » et d'autre part à partir d'une étude ethnographique et socioclinique visant à approcher les points de vue des parents et des professionnels ?
- 41 L'école française affiche sa volonté d'établir des relations confiantes et régulières avec les parents d'élèves EFIV par une politique cherchant à concilier la pluralité des intérêts des acteurs, un projet éducatif national véhiculant des valeurs communes, des recommandations supranationales (Europe) et la nécessité de résoudre les problèmes pratiques et humains que pose la scolarisation discontinue de ces élèves. La perception qu'en ont les parents rencontrés lors de l'enquête est cependant différente. Alors que le principe de coéducation est affirmé dans les relations de l'école avec tous les parents, celles mises en œuvre avec les « voyageurs et itinérants » continuent à être marquées par une logique de contrôle.
- 42 Au total, les articles réunis dans ce dossier donnent un aperçu de la manière dont se déclinent, plus ou moins explicitement, les tentations et tentatives d'éduquer les parents au moment où les politiques scolaires affirment la volonté de leur donner davantage de moyens d'agir dans et sur l'école. Selon les situations et les points de vue des chercheurs et des acteurs, ces deux perspectives peuvent être perçues comme complémentaires ou contradictoires !

BIBLIOGRAPHIE

Alava, (Séraphin) et Poncelet (Débora), « Pratiques parentales d'éducation et accrochage scolaire », *Éducation & Formation*, e-304-01, 2016, p. 7-10.

Ballion (Robert), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982, 310 p.

Bergonnier-Dupuy (Geneviève), Join-Lambert (Hélène) et Durning (Paul) [dir.], *Traité d'éducation familiale*, Paris, Dunod, 2013, 544 p.

Blaya (Catherine), Gilles (Jean-Luc), Plunus (Ghislain) et Tièche Christinat (Chantal), « Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires », *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 2011, p. 227-249.

Bouchard (Jean-Marie), Talbot (Lise), Pelchat (Diane) et Boudreault (Paul), « Les parents et les intervenants, où en sont leurs relations ? » (deuxième partie), *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n° 3, 1996, p. 41-48.

Brogère (Gilles), « La coéducation en conclusion » dans Rayna (Sylvie), Rubio (Marie-Nicole) et Scheu (Henriette) [dir.], *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Érès, 2010, p. 127-138.

Deslandes (Rollande), « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels », *Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 3 (1-2), 1999, p. 31-49.

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.

Durning (Paul), *Éducation familiale. Acteurs, processus, enjeux*, Paris, PUF, 1995, 294 p.

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

Gilles (Jean-Luc), Potvin (Pierre) et Tièche Christinat (Chantal), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, 2012, 316 p.

Giuliani (Frédérique), « Éduquer les parents ? Les pratiques de soutien à la parentalité auprès des familles socialement désavantagées », *Revue française de pédagogie*, n° 168, 2009, p. 83-92.

Giuliani (Frédérique) et Payet (Jean-Paul), « Les relations école-familles à l'heure de la proximité », *Éducation et Sociétés*, n° 34, 2014.

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, 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, 2000, p. 465-488.

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, 2002, 241 p.

Hood (Christopher), *The Tools of Government*, London, Macmillan, 1983, 178 p.

Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Ministère de l'Éducation nationale, 2013, 146 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, 1999, p. 817-839.

Kherroubi (Martine) [dir.], *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès, 2008, 224 p.

Larivée (Serge. J.), « Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire » dans Correa Molina (Enrique) et Gervais (Colette)

[dir.], *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2008, p. 219-247.

Larivée (Serge J.), « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, vol. 57, n° 2, 2011, p. 5-19.

Larivée (Serge J.), Kalubi (Jean-Claude) et Terrisse (Bernard), « 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, 2006, p. 525-543

Larivée (Serge J.) et Larose (François). « Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 36, 2014, p. 35-60.

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, 2017, p. 271-290.

Larivée (Serge J.), Kalubi (Jean-Claude), Larose (François), Couturier (Yves), Bédard (Johanne), Pierre (Lude) et Blain (François), *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, Rapport final de recherche présenté au Fonds québécois de recherche Société et culture (FQRSC) dans le cadre du programme sur la réussite et la persévérance scolaires, 2017. En ligne :

http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/AP_2014-2015_LariveeS_rapport_ecole-famille-communauté.pdf.pdf/9a254d5f-da94-47fd-939c-d69f1419b2c5 (consulté le 6 août 2019).

Marcel (Jean-François) [dir.], *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*, Dijon, Educagri éditions, 2016, 265 p.

Maroy (Christian) [dir.], *L'école à l'épreuve de la performance. Les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2013, 246 p.

Martin (Claude), « Être un bon parent ». *Une injonction contemporaine*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2014, 256 p.

Monceau (Gilles), « Technologies de l'implication des parents dans les institutions éducatives », *Revue internationale de l'éducation familiale*, n° 27, 2010, p. 17-35.

Monceau (Gilles), « Effets imprévus des dispositifs visant à rapprocher les parents éloignés de l'école », *Éducation et sociétés*, n° 34, 2014, p. 71-85.

Monceau (Gilles) et Soulière (Marguerite), « Mener la recherche avec les sujets concernés : Comment et pour quels résultats ? », *Éducation et socialisation*, n° 45, 2017, <https://edso.revues.org/2525> (consulté le 6 août 2019).

Neyrand (Gérard), *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, Érès, 2011, 176 p.

Payet (Jean-Paul), *École et famille. Une approche sociologique*, Bruxelles, De Boeck, 2017, 133 p.

Peña (Delores C.), « Parent involvement: Influencing factors and implications », *Journal of Educational Research*, vol. 94, n° 1, 2000, p. 42-54.

Périer (Pierre), *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2005, 224 p.

Pourtois (Jean-Pierre) et al., *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor, 1984, 254 p.

Prost (Antoine), *L'École et la famille dans une société en mutation. Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. 4, Paris, Nouvelle librairie de France, 1982, 729 p.

Quérin (Joëlle), *Le nouveau discours pédagogique québécois et les transformations de la communauté politique*, Thèse de doctorat en sociologie, Université du Québec à Montréal, 2015, 625 p.

Rayna (Sylvie), Rubio (Marie-Nicole) et Scheu (Henriette) [dir.], *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse, Érès, 2010, 160 p.

Rey (Alain) et Rey-Debove (Josette), *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Robert, 2006, 2 844 p.

Roskam (Isabelle), Henry (Marie), Collin (Bénédicte) et Manil (Pierre), « Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel », *Enfance*, vol. 60, 2008, p. 158-176.

Sanders (Mavis G.), Epstein (Joyce L.) et Connors-Tadros (Lori), *Family partnerships with high schools: The parents' perspective* (Report n° 32), Center for Research on the Education of Students Placed at Risk, Baltimore, MD, 1999, 24 p. En ligne (consulté le 6 août 2019): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428148.pdf>

Schlossman (Steven L.), « Before home start: Notes toward a history of parent education in America, 1897-1929 », *Harvard Educational Review*, vol. 46, n° 3, 1976, p. 436-468.

Strobel (Pierre), « L'usager, le client et le citoyen : quels rôles dans la modernisation du service public ? », *Recherches et Prévisions*, n° 32, 1993, p. 31-44.

Terrisse (Bernard), Larose (François), Lefebvre (Marie-Louise) et Bédard (Johanne), *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille* (Rapport final de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2005.

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, 1993, p. 249-294.

Zay (Danielle) et Gonnin-Bolo (Annette), *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs*, Paris, ENS éditions, 1995, 464 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, 2007, p. 327- 342.

NOTES

1. Mireille Roques, « Comment l'École des parents traverse le temps », *Lien social*, n° 6, 2003. <https://www.lien-social.com/Comment-l-Ecole-des-parents-traverse-le-temps> (consulté le 11 août 2019).

2. Jean-Pierre Pourtois, *op. cit.*

3. Bernard Terrisse *et al.*, *Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille*. (Rapport final de recherche présenté au Fonds de recherche sur la société et la culture), Montréal, Université du Québec à Montréal, 2005.

4. Martine Kherroubi [dir.], *Des parents dans l'école*, Toulouse, Érès, 2008.

5. Sylvie Rayna, Marie-Nicole Rubio, et Henriette Scheu [dir.], *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Ramonville, Érès, 2010.
 6. Jean-Luc Gilles, Pierre Potvin et Chantal Tièche Christinat (éds), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang, 2012.
 7. Gérard Neyrand, *Soutenir et contrôler les parents*, Toulouse, Érès, 2011.
 8. Paul Durning, *op. cit.*
 9. Isabelle Roskam *et al.* « Éducation parentale et non parentale : étude comparative auprès de dyades parent-enfant en milieu familial et éducateur-enfant en milieu résidentiel », *Enfance*, n° 60, 2008, p. 158-176.
 10. Alain Rey et Josette Rey-Debove, *Le Petit Robert de la langue française*, Paris, Robert, 2006.
 11. Jean-Marie Bouchard, Lise Talbot, Diane Pelchat et Paul Boudreault, *op. cit.* p. 22.
 12. Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration, l'éducation nationale et de la recherche, *Agir contre le décrochage scolaire : alliance éducative et approche pédagogique repensée*, Ministère de l'éducation nationale, 2013.
-

AUTEURS

GILLES MONCEAU

Gilles Monceau, professeur des universités en sciences de l'éducation, directeur du laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) de l'université de Cergy-Pontoise. Ses travaux actuels portent sur les relations entre parents et institutions dans une perspective socio-clinique institutionnelle. Ses recherches sont menées en transversalité aux secteurs éducatif, sanitaire et social. Il co-préside le comité du réseau scientifique international francophone interdisciplinaire « Recherche avec ».

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