

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LES DIMENSIONS DE L'IMPLICATION PARENTALE AUPRÈS DES MILIEUX ÉDUCATIFS DANS TROIS  
SITES INTERNET VISANT LE SOUTIEN DES PARENTS DANS L'ÉDUCATION DE LEURS ENFANTS

ESSAI

PRÉSENTÉ(E)

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAITRISE EN ÉDUCATION, CONCENTRATION ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES

PAR

YOLAINE TREMBLAY

JUILLET 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce document diplômant se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév. 04-2020). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Merci à Virginie, celle qui a su voir, souvent, plus grand que moi.

Merci à mes parents d'avoir toujours cru que je pouvais en savoir plus.

Merci à toutes mes amies qui ont pris le temps de relire, de m'accompagner, de m'accueillir, de m'encourager : Julie, Madeleine, Karine, Cathy, Catherine, Fred et les autres.

Merci à Martin d'avoir été papa, d'avoir relu, d'avoir supporté et de m'aimer !

Merci à Flore et à Léon.

## DÉDICACE

Aux parents qui veulent être impliqués au quotidien dans  
les apprentissages scolaires de leurs enfants, même s'ils  
manquent de temps

À mes parents, mes éducateurs tout au long de ma vie

À mes enfants, mes artisans de l'apprentissage

À mon amoureux

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iii
LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX .....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	4
1.1 Aperçu de la démographie des familles avec enfant(s) au Québec.....	5
1.2 Articulation famille-travail .....	6
1.3 Temporalités .....	8
1.4 Survol de politiques et de lois entourant l'éducation, les familles et l'implication parentale .....	10
1.5 Définition de l'implication parentale .....	14
1.6 Relation des parents avec les intervenantes du milieu éducatif de leurs enfants .....	16
1.7 Utilisation d'Internet par les parents.....	20
1.8 Problème.....	22
1.8.1 Pertinence sociale.....	22
1.8.2 Pertinence scientifique .....	22
1.9 Question générale.....	23
1.9.1 Objectifs spécifiques.....	23
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL .....	24
2.1 Typologie d'Epstein (2001).....	24
2.2 Modèle des diverses formes de collaboration.....	29
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	34
3.1 Processus préalable à l'analyse de contenu .....	34
3.1.1 Sélectionner les sites Internet .....	34
3.1.2 Sélectionner les pages Internet .....	36
3.2 Analyse de contenu.....	37
3.2.1 Contenu.....	38
3.2.2 Unité d'analyse .....	38

3.2.3	Grille d'analyse.....	38
3.2.4	Intracodage .....	39
3.2.5	Fusion des grilles et analyses continues .....	40
3.2.6	Synthèse de l'analyse de contenu .....	41
CHAPITRE 4 RÉSULTATS.....		42
4.1	Description des sites Internet analysés.....	42
4.1.1	Naître et Grandir .....	43
4.1.2	Alloprof Parents .....	45
4.1.3	La CLEF .....	48
4.1.4	Comparaison des trois sites .....	51
4.2	Analyse selon les dimensions de la typologie d'Epstein (2001).....	52
4.2.1	Dimension du rôle des parents .....	53
4.2.2	Dimension de la communication .....	55
4.2.3	Dimension du bénévolat.....	58
4.2.4	Dimension des apprentissages à la maison .....	59
4.2.5	Dimension de la prise de décision .....	63
4.2.6	Dimension de la collaboration avec la communauté .....	64
4.3	Discussion.....	67
4.3.1	Retour avec la typologie d'Epstein (2001).....	68
4.3.2	Défis de l'implication parentale.....	71
CONCLUSION .....		74
ANNEXE A Grille d'analyse.....		77
BIBLIOGRAPHIE.....		78

## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Diverses formes de collaboration (Larivée 2012 dans Larivée 2013, p. 151).....	30
Figure 3.1 Processus de l'analyse de contenu.....	38
Figure 4.1 Page d'accueil du site Naître et Grandir.....	44
Figure 4.2 Page Internet d'un article sur le site de Naître et Grandir .....	45
Figure 4.3 Page d'accueil d'Alloprof Parents.....	46
Figure 4.4 Sélection de textes la sélection de la catégorie Aide aux devoirs.....	47
Figure 4.5 Page Internet de site Alloprof parent.....	48
Figure 4.6 Page d'accueil du site La CLEF .....	50
Figure 4.7 Page Internet présentant un vidéo sur le site de la CLEF.....	51
Figure 4.8 Encadré du site Alloprof Parents, 8 occasions de s'impliquer dans la vie scolaire de son enfant .....	63

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1 Synthèse des dimensions de la typologie d'Epstein (2001).....	26
Tableau 3.1 Sites Internet considérés pour l'échantillon.....	36
Tableau 3.2 Présentation du nombre de page Internet avant et après la sélection .....	37
Tableau 3.3 Distribution des données le 11 avril 2022 avant l'intracodage .....	40
Tableau 3.4 Distribution des données le 4 juin 2022 après l'intracodage .....	40



## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

AG	Assemblée générale des parents
CA	Conseil d'administration
CCSEHDAA	Comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
CÉ	Conseil d'établissement
CPE	Centre de la petite enfance
CSS	Centre de services scolaires
LIP	Loi sur l'instruction publique
OPP	Organisme de participation parentale
PEICA	Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes

## RÉSUMÉ

Cet essai est une analyse de contenu de sites Internet. Le sujet est l'implication parentale sous l'angle de l'éducation et de la formation des adultes. L'implication parentale est l'ensemble de toutes les actions, dans tous les environnements, que déploient les parents pour encourager et promouvoir le processus éducatif et les apprentissages de leurs enfants. L'articulation famille-travail-milieux éducatifs peut être un casse-tête pour la mise en place de l'implication parentale. La littérature scientifique montre pourtant que l'implication parentale est positive pour les familles et les milieux scolaires. Cependant, les intervenantes des milieux éducatifs semblent rencontrer des difficultés à impliquer les parents. Pour arriver à s'impliquer activement dans les milieux éducatifs, les parents ont aussi besoin de maîtriser certaines compétences. Les parents se tournent souvent vers Internet pour trouver des réponses et des ressources quant à leur rôle parental, mais aussi pour communiquer avec les milieux éducatifs de leurs enfants. La question de recherche du présent essai est : « Comment l'implication parentale avec les milieux éducatifs des enfants est-elle présentée dans trois sites Internet québécois pour les parents ? » Pour y répondre, trois sites Internet implantés au Québec ont été sélectionnés : Naître et Grandir, Alloprof Parents et la CLEF. Une analyse de contenu a été menée sur un échantillon de pages tirées de ces trois sites et portant sur l'implication avec les milieux éducatifs. Le cadre conceptuel sur lequel s'appuie cette analyse est composé de la typologie d'Epstein (2001) et du modèle des diverses formes de collaboration des parents de Larivée (2012 ; 2013). Les résultats montrent, entre autres, que les trois sites contiennent peu d'information pour les parents qui souhaitent améliorer leurs relations avec les intervenantes des milieux éducatifs. Les dimensions de l'implication parentale qui sont les plus encouragées sont le rôle parental, les communications et les apprentissages à la maison, selon la typologie d'Epstein (2001).

Mots-clés : Implication parentale, Milieux éducatifs, Parents, Internet, Articulation famille-travail-milieux éducatifs, Temporalités

## INTRODUCTION

Hier, aujourd'hui et demain, mes parents étaient, sont et resteront mes enseignants. Durant toute ma jeunesse, mes parents ont partagé la responsabilité de mes apprentissages avec leurs proches, le voisinage et, aussi, les intervenantes<sup>1</sup> des différents milieux éducatifs que j'ai fréquentés. Depuis la naissance de mes enfants, mon tour est venu de les observer découvrir le monde des apprentissages avec différents adultes dont leur père et moi.

J'ai le désir de rester une mère-éducatrice-enseignante, de faire équipe avec d'autres adultes afin d'être tous attentifs aux besoins des enfants. Ainsi, je souhaite à mes enfants de devenir progressivement des adultes en pleine possession de leurs avenirs. Le tout dans le présent, car j'exerce une influence sur les réalités d'aujourd'hui dans la province du Québec. Alors, au quotidien, mes enfants, mon conjoint et moi choisissons des stratégies pour que toute la famille fleurisse.

Toutefois, la mise en application de cet idéal familial s'est complexifiée à la suite de l'intégration de mes enfants dans des milieux éducatifs québécois. Une des raisons est que le choix des intervenantes est, généralement, à la discrétion des gestionnaires. Alors une nouvelle personne arrive dans l'équipe de mes enfants. De mon côté, je souhaite m'impliquer avec les différentes intervenantes des milieux éducatifs, mais c'est complexe. Je cherche des informations scientifiques pour valider mes stratégies afin d'y arriver. Je souhaite aussi que mes soirées après mon travail soient agréables. La course commence après le travail, il faut aller chercher les enfants, faire les devoirs et les leçons, préparer et manger le souper, faire les lunchs, permettre du temps libre, prendre le temps pour la lecture avant le dodo et me coucher.

Dans le domaine professionnel, je suis enseignante. Au début de ma carrière, j'ai dû apprendre à communiquer avec les parents des élèves. Aussi, j'ai vu la peur dans les yeux de mes collègues avant de rencontrer ou de téléphoner à certains parents. Maintenant, je travaille comme orthopédagogue. Une grande partie de mon travail consiste à faire le pont entre les parents et les enseignantes des élèves que j'intègre dans les classes de cheminement régulier. Je perçois les tensions et les incompréhensions entre les différentes réalités des adultes. Alors, je tente de bâtir une relation de co-éducation autour de l'enfant

---

<sup>1</sup> Le féminin est utilisé pour référer au personnel éducatif, car les femmes représentaient 77 % des employées du milieu scolaire québécois en 2018-2019 (Gouvernement du Québec, 2020) et 96 % des éducatrices de la petite enfance en 2016 au Canada (Uppal et Savage, 2021).

afin que les intervenantes du milieu éducatif et les parents s'entraident. Je sens, lorsque je réussis à créer une équipe autour du jeune, que nous lui permettons d'augmenter sa motivation à apprendre. Tout ceci, je me dois de le créer dans le temps qui m'est imparti.

De plus, je suis étudiante en formation et éducation des adultes. Je fais mes études, car je manque d'outils pour communiquer avec les parents les besoins de leurs enfants. Aussi, je pense que les enseignants gagnent à transmettre leurs connaissances aux parents et vice versa.

C'est pourquoi, comme parent, je cherche des pistes de solutions afin de collaborer avec les intervenantes des milieux éducatifs tout en les laissant travailler. Je sens souvent que si elles ne me la demandent pas, c'est que mon implication les importune. Pourtant, elles ont la charge d'une grande partie de l'éducation de mes enfants. Sur le plan individuel, le problème me semble clair, je suis à la recherche de pistes de solutions pour m'impliquer dans les milieux éducatifs de mes enfants, pour développer une co-éducation efficiente et enrichissante. Pour trouver mes solutions, depuis que je suis maman, j'utilise des sites Internet.

Sur le plan plus collectif, mon expérience me laisse croire que les problèmes liés à la relation avec les intervenantes éducatives des enfants sont probablement partagés par une proportion importante des parents du Québec. Aussi, je souhaite explorer la recherche scientifique au sujet de l'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants et de plusieurs enjeux entourant cette réalité.

Cet essai est une analyse de contenu de sites Internet. Son écriture s'inscrit donc dans une démarche afin de mieux comprendre comment m'impliquer comme parent avec les intervenantes des milieux éducatifs de mes enfants. Je me questionne sur le comment la littérature scientifique approfondit le sujet de l'implication parentale. Aussi, je me demande si des ressources Internet québécoises présentent des solutions afin de m'aider à m'impliquer davantage dans les parcours éducatifs de mes enfants.

Le premier chapitre de cet essai porte sur la problématique incluant : la démographie des familles, certains enjeux de l'articulation famille-travail, les différentes temporalités, certaines politiques et législations entourant les familles et les milieux éducatifs, une définition de l'implication parentale, la relation entre les parents et les intervenantes éducatives de leurs enfants et l'utilisation d'Internet par les adultes. Ensuite, le problème et la question de recherche sont présentés.

Le second chapitre présente le cadre conceptuel. J'utilise la typologie d'Epstein (2001) et le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012 ; 2013) pour mieux comprendre l'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants. J'utilise les conceptions scientifiques d'Epstein (2001) et de Larivée (2012 ; 2013) pour ma démarche d'analyse décrite au prochain chapitre.

Le troisième chapitre est la méthodologie. La première section présente le processus permettant la sélection des sites Internet analysés et la seconde se concentre sur l'analyse de contenu menée sur le corpus. Les catégories sont les dimensions de la typologie d'Epstein (2001).

Le quatrième chapitre concerne les résultats. Celui-ci est divisé en trois grandes sous-sections. La première est une description des sites Internet sélectionnés. La seconde est une analyse selon les dimensions de la typologie d'Epstein (2001). La troisième est une discussion reliant les différents constats de la littérature scientifique présentés dans les deux premiers chapitres et le contenu de certaines pages Internet du corpus. Ce chapitre permet de répondre aux différents objectifs spécifiques et à la question de recherche de cet essai.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre met en évidence certains constats liés à l'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Il s'agit de certains indicateurs démographiques caractérisant des familles québécoises, des explications entourant l'articulation famille-travail, des particularités aux sujets des temporalités des familles et des milieux éducatifs, certaines législations, une définition de l'implication parentale, des caractéristiques de la relation entre les parents et les intervenantes éducatives et l'utilisation d'Internet par les adultes. Il en découle mon problème et ma question de recherche.

Avant d'aller plus loin, il est important de définir le terme *parent*. Il est central dans cet essai. Lors de mes lectures, je constate qu'il est utilisé dans plusieurs types de documents, sans être défini. Cependant, Goodall (2013) le définit comme les adultes qui prennent soin de l'enfant. Cette définition est trop vague pour être utilisée dans cet essai. De son côté, Epstein (2019) le définit d'une façon similaire en spécifiant que le parent est un adulte responsable des apprentissages, du développement de l'enfant ainsi que des liens qu'il entretient avec le milieu éducatif. Cette définition cible directement les milieux éducatifs. Bien qu'intéressantes, ces deux définitions n'abordent pas ce qu'est un parent selon la loi.

Une première définition légale stipule qu'un parent est une personne qui a une filiation avec l'enfant, soit biologiquement, par adoption ou par projet parental (Éducaloi, 2020). La deuxième fait référence aux adultes qui ont l'*autorité parentale*, donc qui peuvent « prendre toutes les décisions nécessaires au bien-être de leurs enfants » (Éducaloi, 2020).

Les quatre définitions permettent de mieux comprendre le rôle du parent légalement et sur le plan de l'éducation. Je jumelle les définitions. Alors, pour cet essai, par souci de clarté, un parent est : une personne qui a une filiation (biologique, adoption ou projet parental) avec un enfant, garante de l'autorité parentale et responsable des apprentissages, du développement de l'enfant ainsi que des liens avec le milieu éducatif.

Cette définition est un point de départ. Dans ce chapitre, un portrait des parents au Québec est dressé et il est suivi de plusieurs éléments en lien avec l'implication parentale.

## 1.1 Aperçu de la démographie des familles avec enfant(s) au Québec

Le but de cette section est de mettre en lumière des caractéristiques sociodémographiques pour brosser un portrait des familles au Québec. Peña (2000) dans un article au sujet de l'implication de parents originaires du Mexique habitant aux États-Unis, mentionne que la classe sociale, les langues parlées et le niveau de scolarité de plusieurs parents, entre autres, sont des caractéristiques sociodémographiques qui influencent l'implication parentale. De son côté, Tremblay (2019) dit que les emplois qu'occupent les parents québécois influencent leur disponibilité pour s'occuper de leurs enfants. Pour cette section, inspirée par ces chercheuses, j'ai choisi d'approfondir ces caractéristiques : la situation familiale, les niveaux de scolarité des parents et leurs occupations principales.

La situation familiale peut être abordée sous plusieurs angles. Premièrement, le nombre d'enfants dans une famille la caractérise et a un impact sur les conditions de vie des parents. En 2016, selon les données statistiques du ministère de la Famille du Québec (2018a), 45,8 % des familles ont un enfant, 38,5 % en ont deux et 15,7 % en ont trois ou plus. Deuxièmement, parmi les familles québécoises, 29,5 % d'entre elles sont monoparentales. De ce nombre, 75 % sont dirigées par des femmes et 25 % par des hommes (Ministère de la Famille, 2018a). Les femmes sont trois fois plus souvent responsables des familles monoparentales. Il est possible de penser que les adultes à la tête d'une famille monoparentale québécoise risquent de vivre plus d'enjeux liés au manque de temps que les autres. D'ailleurs, selon une étude qualitative australienne portant sur les mères et le temps (Rose, 2017), les mères monoparentales sont souvent portées à s'autocritiquer au sujet du manque de temps qu'elles vivent au lieu d'identifier les sources externes qui font qu'elles en ont trop à faire.

La scolarité des parents a aussi des incidences sur le vécu des familles, elle est associée, entre autres, à un niveau de littératie plus ou moins élevé (Crespo, 2018). Selon une étude de l'Institut de la statistique du Québec (Lavoie et Fontaine, 2016) portant sur les parents d'enfants de 0 à 5 ans, 26 % des parents ont complété au moins un diplôme de niveau secondaire, 25 % ont un diplôme de niveau collégial et 40 % ont un diplôme de niveau universitaire, tous les cycles confondus. 9 % n'ont aucun diplôme (Lavoie et Fontaine, 2016). Des statistiques qui sont intéressantes, car des études démontrent que la scolarité des parents est un indicateur du degré d'implication parentale à la vie éducative de leurs enfants (Deslandes, 2012 ; Larivée et Larose, 2014). Certains travaux au sujet de la scolarité des parents indiquent aussi l'importance de trouver des stratégies adaptées aux parents peu scolarisés (Goodall et Montgomery, 2013). Ils ont généralement un niveau de littératie plus bas. Selon des analyses effectuées sur la base des données du

Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) pour le Canada, leur capacité à lire et à comprendre des textes est plus basse (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2021). La scolarité élevée des parents est associée à un niveau de littératie plus élevé (Crespo, 2018). De plus, lorsque les adultes sont titulaires d'un diplôme universitaire, les hommes ont un revenu d'emploi médian pour leur emploi qui est 58 % plus élevé que celui d'hommes qui détiennent un diplôme d'études techniques au collégial (*Ibid.*). Chez la femme, le revenu d'emploi médian est 52 % plus élevé dans les mêmes circonstances (*Ibid.*). Des disparités sont présentes entre les femmes et les hommes par rapport aux occupations principales. Cette observation est intéressante, car certains travaux montrent que les mères s'impliquent généralement plus au niveau scolaire auprès des enfants que les pères (Deslandes, 2019).

Au Québec, en 2015, 11 % des couples, avec au moins un enfant de moins de 16 ans, ont un parent qui reste au foyer (Statistique Canada, 2018). Selon l'Institut de la statistique du Québec, environ 76 % des parents ayant des enfants âgés de 0 et 5 ans ont comme occupation principale un emploi (Lavoie et Fontaine, 2016). Pour 80 % des parents, cela représente au moins 35 heures par semaine (*Ibid.*). Les pères travaillent plus de 35 heures par semaine dans 94,1 % des cas et les mères dans 70,3 % des cas (*Ibid.*). Les statistiques présentées montrent que les mères travaillent plus souvent à temps partiel que les pères. La même étude rapporte que dans les familles biparentales, les deux parents travaillent dans 63 % des cas (*Ibid.*). Aussi, environ 5 % des parents sont aux études et les mères sont plus souvent des étudiantes que les pères (*Ibid.*). Dans un numéro de *Quelle famille ?*, un bulletin d'information statistique publié par le ministère de la Famille du Québec (2018b) portant sur les parents étudiants, il est mentionné que 69 % occupent un emploi. Cette publication mentionne que cette juxtaposition de rôles est stressante et exigeante (Ministère de la Famille du Québec, 2018b). Il est important de mieux comprendre comment les parents abordent leurs rôles professionnels et personnels dans leur environnement de travail.

## 1.2 Articulation famille-travail

La section précédente mentionne que la majorité des parents travaillent. C'est pourquoi il m'apparaît impératif de mieux comprendre l'enjeu de l'articulation entre la famille et le travail, particulièrement selon la perspective des parents. Dans la société québécoise, il est souvent reconnu que les personnes qui occupent un emploi disent manquer de temps, surtout quand leur famille a au moins un enfant (Tremblay, 2019 ; Morin *et al.*, 2018). Les obligations liées au travail et celles se rattachant à la famille sont parfois



difficiles à concilier (Tremblay, 2020). Ce sont des raisons expliquant l'émergence du concept de l'articulation famille-travail.

Cette expression est privilégiée dans ce document. Comme le soulignent Descarries et Corbeil (2002), cette expression englobe une vision collective de ce phénomène. Les chercheuses avancent la prémisse que la société, dont les gouvernements, les gestionnaires d'entreprises et les parents, est concernée par cet enjeu (Descarries et Corbeil, 2002). Cela contraste avec le terme *conciliation* qui fait référence à un problème individuel qu'expérimente la personne à concilier sa vie de famille et son emploi, souvent avec une charge supplémentaire pour les femmes (*Ibid.*). Dans le présent essai, le choix du terme *articulation famille-travail* met en lumière les différents rôles et préoccupations que les parents vivent par rapport à la famille et au travail (Tremblay, 2019). Il est possible d'imaginer d'une articulation qu'elle est l'union d'objets dynamiques qui bougent les uns en fonction des autres. Un exemple d'articulation peut être celle qui existe entre la famille et le milieu éducatif de l'enfant. Dans cet exemple, les difficultés surviennent quand les parents manquent de temps pour réaliser toutes les demandes provenant de différents milieux de vie : maison et école (*Ibid.*). Également, les parents et les gestionnaires doivent comprendre que les réalités familiales et de travail sont perméables et donc complexifient l'articulation famille-travail (Tremblay, 2019). Aussi, selon Morin et ses collègues (2018), qui ont mené des entretiens semi-dirigés auprès de parents québécois au sujet de la conciliation travail-famille, ces derniers ont nommé que leurs enfants étaient leur priorité. C'est pourquoi, le mot famille vient avant le terme le travail dans l'expression utilisée pour l'essai.

Au Québec, l'articulation famille-travail et les défis l'entourant se manifestent, d'abord au retour au travail après la fin des congés parentaux, après la naissance ou l'adoption d'un enfant (Tremblay, 2019). Dans la province, les congés parentaux cumulés sont d'environ un an (Régime québécois d'assurance parentale, 2020). Souvent, la mère prend plus de semaines du congé que l'autre parent (*Ibid.*). Après la période de congé, plusieurs parents qui retournent sur le marché du travail font garder leurs enfants dans des milieux éducatifs pré-scolaires. Ensuite, selon la loi sur l'instruction publique (LIP), article 1, à partir de l'âge de cinq ans, selon la date de référence du régime pédagogique, les enfants poursuivent une partie de leur éducation dans un établissement d'enseignement préscolaire, primaire puis secondaire. Dès le retour au travail des parents suite aux congés parentaux, ces derniers se trouvent en contact et en relation avec des intervenantes de milieux éducatifs différents selon l'âge des enfants.

Plusieurs mesures favorisent une meilleure articulation famille-travail, par exemple les horaires flexibles, le télétravail et les congés disponibles pour différentes raisons (Tremblay, 2019). Plusieurs des mesures ont un impact direct sur la gestion du temps. Même si la documentation publiée par le ministère de la Famille encourage les directions des entreprises à les mettre en œuvre, celles-ci sont volontaires (Ministère de la Famille, 2020a). Toutefois, les mesures de soutien sont réparties inégalement dans les différents types d'emploi ; par exemple, les cadres en bénéficient plus souvent que le personnel ayant moins de responsabilités (Tremblay, 2020).

Les spécialistes et les documents gouvernementaux, cités dans cette section, montrent l'importance de l'articulation famille-travail pour les parents. Ces derniers semblent avoir peu de temps pour s'informer et augmenter leurs compétences afin de s'impliquer dans la scolarité de leurs enfants et auprès des intervenantes éducatives. Ces enjeux affectent les différentes temporalités rencontrées par les parents et leurs enfants.

### 1.3 Temporalités

Les temporalités diffèrent selon l'articulation famille-travail et les autres obligations des parents. Selon Varga (2013), sur la base d'une étude menée auprès de nouveaux parents en France, les parents ont mentionné vivre une augmentation du nombre de tâches à exécuter sans avoir plus de temps pour y arriver. Ils ont dit sentir que leur emploi du temps était surchargé (*Ibid.*). Au Québec, certains parents manquent aussi de temps pour faire tout ce qu'ils doivent faire dans le cadre de leur travail et par rapport à leurs obligations familiales (Morin *et al.*, 2018). D'ailleurs, plusieurs parents cherchent des ressources pour améliorer la gestion de leur temps (Tremblay, 2020).

Des recherches démontrent que les parents consacrent de plus en plus de temps à leur famille et à leur emploi au détriment de la vie sociale, de la vie politique et du bénévolat (Tremblay, 2019 ; 2020). Pourtant, les moments qui sont accordés aux différentes sphères d'activités des parents façonnent aussi l'éducation des enfants.

Il est intéressant d'observer le temps selon différentes perspectives. Par exemple, il y a la division du temps entre le *futur proche* et le *futur lointain* de Tartas (2009). Cette chercheuse apporte une vision intéressante sur les temporalités des adultes entourant les enfants. Le *futur proche* se déroule bientôt, c'est-à-dire, dans les heures et les jours à venir (Tartas, 2009). Ici, il est question du quotidien autant du parent, que de

l'enfant et des intervenantes scolaires. La majorité des parents le gère avec une certaine souplesse, tandis que les institutions scolaires ont une structure très précise au niveau du temps de classe, du temps de pause, du temps dédié aux sports, etc. (Lacroix, 2011). Les parents reçoivent des demandes de la part des intervenantes des milieux éducatifs, en ce qui concerne les devoirs, les leçons, les lunchs sains et équilibrés, les communications multiples, le sommeil, les rencontres, etc. (*Ibid.*). Les demandes provenant des milieux éducatifs négligent généralement de prendre en considération les agendas des parents et les besoins des enfants (Lacroix, 2011). Les parents peuvent ainsi sentir de la pression par rapport aux différentes demandes (*Ibid.*). Par exemple, des parents de Rimouski nomment, lors d'entretiens semi-dirigés, que les jours lors desquels ils travaillent, les routines du matin et du soir, voire les repas et les soins de base, sont régis dans un temps imparti (Morin *et al.* 2018). C'est pourquoi il est possible de constater que le futur proche entraîne une série de choix que les parents font afin d'être présents pour leurs enfants (Tartas, 2009)

Pour le *futur lointain*, il se produira dans les prochaines années (Tartas, 2009). Pour les parents, il peut être question de futurs emplois, de différents parcours scolaires, de la génération future et autres. Le parcours scolaire implique des qualifications (diplômes, cours avec des préalables, avancement dans la scolarité, etc.) avec des curriculums précis et rigides qui sont octroyés par les institutions scolaires. Pour leur part, les parents jouent un rôle de continuité dans le développement de l'enfant, alors que les enseignantes sont présentes durant un temps limité, souvent une ou deux années (Beauregard, 2006). Harris et Goodall (2008) nomment aussi que les parents sont les principales sources d'influence sur l'éducation de leurs enfants. Alors, les spécialistes en formation des adultes peuvent être importants afin de réfléchir et valider les stratégies d'accompagnement des parents dans leurs compétences et leurs connaissances autant académiques que parentales. Par exemple, Tett (2010) a analysé quatre études de cas issues du Royaume-Uni, de l'Australie et des États-Unis où des intervenantes de milieux scolaires ont mis en place des stratégies afin d'augmenter l'implication de parents de classe ouvrière. Deux des cas proposaient des activités de formation aux parents (*Ibid.*). Les formations visaient à aider les parents dans leurs approches avec leurs enfants, ce qui pouvait laisser comprendre aux parents qu'ils étaient la source des problèmes scolaires de leurs enfants (*Ibid.*). Cette chercheuse encourage plutôt des formations qui créent un dialogue entre les parents et les intervenantes éducatives et qui encouragent les parents à être perçus comme des acteurs importants dans l'apprentissage de tous (*Ibid.*).

Les parents offrent à leurs enfants une constance au travers leurs parcours éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). Ils ont une place particulière durant les transitions éducatives et sont souvent des figures significatives stables (*Ibid.*). Les périodes de transitions scolaires représentent des moments charnières des parcours éducatifs (*Ibid.*). De plus, ce sont des moments de vie qui entraînent des répercussions sur le futur proche et le futur lointain de Tartas (2009). Les transitions surviennent, par exemple, entre la garderie et la maternelle et entre l'école primaire et l'école secondaire. Pour cette dernière transition, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012) a développé un guide. Trois facteurs déterminants y sont stipulés afin que les adolescents et les adolescentes vivent des transitions harmonieuses soit : scolaires, familiaux et individuels (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). De plus, le rôle des parents y est promu. Il est écrit que l'implication parentale peut aider lors des transitions (*Ibid.*).

Cette section a permis d'explorer les différentes temporalités qui marquent les sphères de vie des parents et des intervenantes éducatives. Cela a mis en lumière la complémentarité de leurs rôles respectifs. Il est donc important de s'attarder aux politiques et au cadre légal qui encadrent leurs responsabilités communes et parallèles.

#### 1.4 Survol de politiques et de lois entourant l'éducation, les familles et l'implication parentale

L'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants peut avoir plusieurs ramifications, dont celles liées au temps dont les adultes disposent et celles des législations en vigueur. Dans cette section, je m'intéresse aux politiques publiques afin de tenter de comprendre les impacts qu'elles peuvent avoir sur le quotidien des parents au Québec.

Il est possible de juxtaposer les concepts de futur proche et de futur lointain de Tartas (2009), présentés dans la section précédente, de même qu'avec les missions de l'éducation scolaire québécoise qui sont : *instruire*, *socialiser* et *qualifier* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2017). Pour la grande majorité des parents et des intervenantes scolaires, les missions d'*instruire* et de *socialiser* se situeraient dans le futur proche, tandis que la mission *qualifier* se situerait dans le futur lointain. La temporalité du personnel scolaire et des membres de la famille serait alors synchronisée.

Le futur proche et le futur lointain de Tartas (2009) sont aussi présents dans la gestion d'un établissement éducatif spécialisé dans la petite enfance. Par exemple, les parents membres du CA d'un CPE pourraient

influencer la direction afin que les enfants bénéficient de plus de temps dans des aires de jeux extérieurs. Ce type d'implication influencerait le futur proche. Ces parents pourraient aussi proposer des changements majeurs dans l'aménagement de la cour, influençant ainsi le futur lointain de tous les enfants qui fréquenteront l'institution suite aux modifications. D'ailleurs, au fil du temps, l'État québécois met en place des dispositifs pour que les parents s'impliquent dans la gestion des milieux de garde que fréquentent leurs enfants. Pour ce faire, le ministère de la Famille encadre différents types de services : centre de la petite enfance (CPE), garderie subventionnée, garderie non subventionnée et service de garde en milieu familial reconnu par un bureau coordonnateur de la garde en milieu familial (Ministère de la Famille du Québec, 2020b). Selon la loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, les CPE et les bureaux coordonnateurs doivent se doter d'un conseil d'administration (CA) composé aux deux-tiers par des parents dont les enfants fréquentent le service (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, Art 7). Concernant les autres types de milieux, s'ils n'ont pas de CA constitué selon les règles précédentes, ils doivent avoir un comité consultatif de parents et les solliciter sur différents aspects de la gestion et de la vie dans leur établissement (Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, Art 31). Les parents qui siègent au CA se doivent de réfléchir ensemble au *futur proche* et au *futur lointain* du milieu.

Le même phénomène survient dans les établissements scolaires primaires et secondaires, car l'État favorise l'implication parentale dans la gestion des écoles publiques et privées. Le ministère de l'Éducation encadre, entre autres, des centres de services scolaires (CSS) et les écoles primaires et secondaires. Selon la LIP, les CSS doivent avoir un CA de 15 membres, dont cinq parents, cinq membres du personnel et cinq membres de la communauté (LIP, Art. 143). La LIP mentionne aussi que toutes les écoles publiques doivent avoir un conseil d'établissement (CÉ) comprenant de 4 à 6 parents par école, selon le nombre d'élèves qui la fréquentent (LIP, Art. 42). Les parents membres du CÉ se rencontrent au moins cinq fois dans l'année scolaire afin de discuter et de prendre certaines décisions à propos de la gestion du milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2022). Les parents doivent être élus par l'assemblée générale des parents (AG) (LIP, Art. 47). Pourtant, les taux de participation aux AG dans plusieurs écoles sont très bas. En effet, selon un mémoire produit par la Commission scolaire des Patriotes, la participation des parents aux AG des écoles en 2019 est de 5,25 % (Commission scolaire de Patriotes, 2019). D'ailleurs, une chercheuse des États-Unis mentionne, sur la base d'une étude qualitative, que certains groupes de parents ne se sentent pas toujours les bienvenus dans des réunions similaires dans les écoles états-uniennes (Peña, 2000). Dans son étude, elle exprime qu'en plus des barrières de langue, certains parents se sentent jugés et incompetents lors des réunions (*Ibid.*). Du côté du Québec, Deslandes (2019) a fait une recension des écrits

au sujet des collaborations entre les écoles, les familles et les communautés. Elle a considéré des travaux de recherche influençant les pratiques dans la province et ceux faits sur la réalité québécoise (Deslandes, 2019). Deslandes (2019) et Peña (2000) ont des conclusions similaires. Deslandes (2019) mentionne que dans les familles monoparentales, les parents occupant un emploi, ceux vivant loin du milieu éducatif de leurs enfants, les familles immigrantes, celles avec des barrières linguistiques et celles dont les accès à Internet sont plus complexes, sont moins impliqués que les autres.

Du côté des écoles privées du Québec, elles doivent obtenir un agrément pour être subventionnées (Loi sur l'enseignement privé, Art.77). Pour ce faire, elles doivent démontrer que les parents ont certaines fonctions dans la vie de l'établissement (Loi sur l'enseignement privé, Art. 78).

Autant dans le cas des milieux de garde que dans les établissements scolaires, l'implication parentale dans la gestion des établissements demande du temps. L'articulation famille-travail des parents qui s'impliquent inclut donc une charge temporelle supplémentaire, car leur présence est requise lors des rencontres et pour effectuer d'autres tâches selon leurs fonctions (Gouvernement du Québec, 2022).

Dans la LIP, les parents sont invités à être membres d'un organisme de participation des parents (OPP) à l'école de leurs enfants. Lorsque l'OPP est créé, les membres révisent le projet éducatif de l'école et favorisent la participation des parents à la réussite des enfants (LIP, article 96.2). Les bénévoles de l'OPP sont libres de choisir les méthodes déployées pour encourager la participation des parents (Fédération des comités de parents du Québec, 2021). Par exemple, ils peuvent faire des levées de fonds, organiser des conférences pour les parents, mettre sur pied des activités à la bibliothèque de l'école, autres (*Ibid.*).

Le début de cette section permet de mieux comprendre l'implication parentale dans la gestion des établissements scolaires et des milieux de gardes éducatifs. Toutefois, l'implication parentale dans la gestion concerne peu de parents. De plus, les personnes qui s'investissent dans les instances pour représenter les parents sont responsables du temps qu'ils souhaitent y investir de manière bénévole. Les parents qui ne s'impliquent pas dans la gestion des milieux éducatifs de leurs enfants vont tout de même obtenir certaines informations au sujet de leurs enfants et de l'établissement fréquenté.

Le minimum d'informations que les parents peuvent recevoir est enchâssé dans la LIP, entre autres dans un règlement qui se nomme « Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire ». Dans l'article 20, plusieurs informations que les parents

doivent recevoir au sujet du fonctionnement de l'école sont listées (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Art.20). Il y est stipulé que la communication au sujet du comportement et des apprentissages des enfants fréquentant l'institution scolaire doit être émise avant le 15 octobre (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Art.29) et que trois bulletins doivent être envoyés aux parents au cours d'une année scolaire (Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Art. 29.1). D'autres modalités de communications sont aussi présentes dans les écoles et des ajustements sont faits selon les différentes réalités des enfants. Par exemple, pour les élèves avec une situation de handicap ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, les intervenantes scolaires, chapeautées par la direction de l'école, doivent établir un plan d'intervention et régulièrement informer les parents de la progression de leurs enfants (LIP, article 96.14).

La législation scolaire encadre, sans les limiter, les communications entre les intervenantes des milieux éducatifs et les parents (LIP, article 89.1 et article 96.15). Du côté de la loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance, celle-ci encadre peu les communications entre les éducatrices et les parents.

Il y a plusieurs documents ministériels qui encouragent l'implication des parents. Par exemple, il y a celui qui est intitulé : *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation* (Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur, 2021). L'implication des parents y est encouragée dans plusieurs situations, comme lors d'activités d'apprentissages, dans la gestion de l'éducation, lors de bénévolat dans les milieux éducatifs et autres (*Ibid.*). Ce document mentionne aussi que l'implication a des bénéfices tel qu'un meilleur bien-être des enfants, une meilleure réussite éducative des jeunes et les parents auraient plus d'interaction avec les services de la communauté (*Ibid.*). D'ailleurs, il est même recommandé de s'assurer que les familles ont accès à Internet pour les communications en cas de crise, telle la pandémie de COVID-19 (*Ibid.*).

Cette section montre que l'implication parentale est encouragée dans la gestion, dans la législation, dans la documentation et directement avec des intervenantes des milieux éducatifs. C'est pourquoi je considère important de brosser un portrait de ce qui peut être inclus dans l'expression implication parentale.

## 1.5 Définition de l'implication parentale

La législation impose des seuils minimaux quant au nombre de communications des intervenantes scolaires avec les parents. Certaines chercheuses mentionnent qu'il est toutefois souhaitable de viser des pratiques plus adaptées à la situation des parents (Peña, 2000; Deslandes, 2019). L'expression d'implication parentale mérite d'être clarifiée (Larivée, 2011). Actuellement, il n'y a pas de consensus sur sa signification au sein de la communauté scientifique (*Ibid.*). De plus, les rôles joués par les parents dans les milieux éducatifs sont variables.

D'abord, je propose d'explorer le continuum avancé par Goodall et Montgomery (2013) qui débute par l'implication en allant jusqu'à l'engagement des parents.

À propos de l'implication, Goodall et Montgomery (2013) donnent l'exemple des réunions de parents qui sont informatives, le parent reçoit de l'information transmise par l'enseignante au sujet de son enfant durant un court laps de temps (*Ibid.*). Selon les auteures, cette pratique est la plus fréquente dans les milieux éducatifs (*Ibid.*). D'ailleurs, Larivée *et al.* (2006) mentionnent que les mesures d'implication parentale les plus communes dans les écoles sont celles qui demandent le moins d'engagement de la part des parents.

Dans le deuxième niveau du continuum, le parent joue un rôle plus important dans la vie scolaire de leurs enfants à l'école (Goodall et Montgomery, 2013). Ici, les deux chercheuses donnent l'exemple d'une réunion lors de laquelle les parents et les intervenantes discutent, échangent de l'information et s'écoutent mutuellement (*Ibid.*).

Le troisième niveau, l'engagement, demande un degré plus élevé d'investissement ou de dévouement (*Ibid.*). À ce moment, le parent est engagé dans le processus d'apprentissage de l'enfant (*Ibid.*). Les chercheuses ne donnent pas d'exemple précis, mais il est possible de penser que les parents doivent avoir des échanges récurrents et significatifs comparativement aux interactions tenues lors des réunions de parents normalement incluses dans le calendrier scolaire au Québec. Je songe, par exemple, aux parents qui s'engagent dans l'organisation d'une pièce de théâtre. Ils peuvent aider avec la technique de scène, avec les élèves et les intervenantes de cette activité. Les personnes s'engagent et s'investissent pour soutenir et accompagner le processus d'apprentissage.



De plus, il est important de comprendre qu'il peut y avoir de l'implication auprès de l'institution comme il peut y en avoir auprès de l'enfant (Goodall et Montgomery, 2013). Cette différence me paraît importante puisque les intervenantes éducatives peuvent ne pas soupçonner la qualité ou la quantité de l'investissement parental à la maison (Charette, 2016).

Larivée (2011) met en lumière que le mot *implication* a une connotation positive dans le domaine de l'éducation. Il mentionne également que l'implication parentale est souhaitable et attendue dans la majorité des milieux éducatifs (*Ibid.*). Je reviens sur les travaux de Larivée dans la section 2.2.

Arapi *et al.* (2018) utilisent le terme *engagement* dans leur définition de l'implication parentale. Selon les chercheurs et chercheuses, l'implication, idéalement, inclut la promotion de l'apprentissage des enfants. L'utilisation du terme *engagement* dans la définition me paraît en contradiction avec le continuum de Goodall et Montgomery (2013). Cependant, la promotion de l'apprentissage dans la définition du terme *engagement* par Arapi *et al.* (2018) concorde avec le sens donné à ce concept ailleurs dans la littérature sur le sujet. Les chercheurs et chercheuses indiquent que les parents peuvent s'impliquer dans différents environnements. Par exemple, les parents peuvent être présents à l'école et dans des sorties (p. ex. aux musées).

De son côté, Epstein (2019) considère favorable que toutes les personnes significatives dans la vie des enfants s'impliquent : les intervenantes éducatives, les parents, les membres de la communauté, etc. C'est pourquoi elle valorise l'expression partenariat entre l'école, la famille et la communauté.

J'en arrive donc à définir l'implication parentale comme étant : l'ensemble de toutes les actions, dans tous les environnements, que déploient les parents pour encourager et promouvoir le processus éducatif et les apprentissages de leurs enfants.

L'utilisation de cette définition est un tremplin vers l'engagement mentionné dans le continuum de Goodall et Montgomery (2013), qui représente une étape ultérieure à l'implication.

Lors de l'entrée des enfants dans les milieux éducatifs, il est possible d'émettre plusieurs hypothèses sur les raisons pour lesquelles les parents s'y sentent exclus. Des chercheuses supposent que ce sentiment peut être causé, entre autres, par des difficultés au niveau de la langue (Peña, 2000), du manque d'ouverture des milieux éducatifs (Harris et Goodall, 2008), de la gêne des parents relativement à leurs

compétences parentales (Arapi, 2017; Deslandes, 2019) ou de l’embarras des parents face à leurs parcours éducatifs (Harris et Goodall, 2008 ; Arapi, 2017). Selon les travaux de recherche cités ci-haut, l’implication parentale dans les milieux éducatifs pourrait être plus accessible pour certains parents.

Les défis par rapport à l’implication parentale semblent s’accroître lors de la fréquentation des milieux éducatifs (Goodall, 2013). En effet, Goodall (2013) remarque que les parents sont souvent engagés avant le début de la scolarisation de leurs enfants. Aussi, l’accompagnement des parents avec les travaux scolaires à la maison diminue au fur et à mesure que leurs enfants progressent dans leurs cursus scolaires (*Ibid.*). Dans la section suivante, les relations entre les parents et les intervenantes du milieu éducatif sont explorées afin de mieux les comprendre.

#### 1.6 Relation des parents avec les intervenantes du milieu éducatif de leurs enfants

Sur la base de la littérature scientifique et sachant que l’implication parentale a des bénéfices multiples, il est possible de mieux cerner les relations entre les intervenantes des milieux éducatifs et les membres des familles. Des relations existent grâce aux enfants. Tous les enfants ont des besoins différents. Plusieurs recherches démontrent que l’implication parentale dans les apprentissages des enfants est bénéfique (Harris et Goodall, 2008 ; Larivée, 2012 ; Goodall, 2013 ; Goodall et Montgomery, 2013 ; Arapi *et al.*, 2018 ; Epstein, 2019). En plus des bénéfices sur le plan scolaire, Hornby et Lafaele (2011) ont remarqué d’autres avantages à l’implication parentale pour les intervenantes éducatives. Des chercheurs et des chercheuses remarquent des relations plus harmonieuses entre le personnel éducatif et les parents, un meilleur moral des enseignantes et une atmosphère scolaire plus saine (Hornby et Lafaele, 2011). Les parents peuvent aussi être reconnus comme des ressources (Tett, 2001) et développer une plus grande confiance envers les milieux éducatifs (Hornby et Lafaele, 2011; Carpentieri, 2012; Epstein, 2019; Tett et Macleod, 2020). Des recherches démontrent que les parents peuvent ressentir des bénéfices pour eux-mêmes à l’implication parentale, comme plus d’interactions entre les familles dans la communauté (Epstein, 2019), de meilleures connaissances des services et ressources disponibles pour les parents (Tett et Macleod, 2020), le développement de leurs compétences parentales (Arapi, 2017) et l’amélioration des compétences en littératie, en numératie et en communication orale (Carpentieri, 2012). De plus une recension des écrits, au Royaume-Unis et à l’international, au sujet des impacts de l’implication des familles dans les apprentissages faites par Carpentieri (2012) montre que les parents vont plus facilement s’investir dans des formations durant et après avoir vécu l’implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Les formations suivies par les parents peuvent être *formelles*, donc par un établissement

reconnu et avec un cursus menant généralement à une certification ou un diplôme, *informelles*, donc dans des cadres qui sont libres et peu organisés, souvent les apprentissages involontairement appris par l'apprenant (Hart, 2013). Il y a aussi des formations non-formelles, donc elles mènent à l'acquisition de compétences ou de connaissances sans mener à une qualification reconnue, qui peuvent être présentes pour les parents, par exemple, dans les milieux éducatifs de leurs enfants (*Ibid.*). Malgré la reconnaissance de ces avantages par le milieu scientifique, des chercheurs et chercheuses mentionnent que les parents continuent à occuper un rôle restreint dans le domaine de l'éducation scolaire de leurs enfants (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013 ; Larivée, 2013 ; Arapi, 2017). La relation est déséquilibrée, entre autres, car elle est généralement dirigée par les enseignantes, en raison de l'importance octroyée à la profession enseignante et ce, même si les parents connaissent intimement leurs enfants (Tett, et Macleod, 2020). Il existe donc des différences entre ce que prônent les recherches précédemment citées et ce qui est réellement vécu dans les milieux éducatifs (Hornby et Lafaele, 2011). Les disparités peuvent être en partie expliquées, car les intervenantes scolaires sont peu enclines à changer leurs stratégies afin de favoriser l'implication parentale dans leur milieu (Feyfant, 2015 ; Arapi, 2017).

D'après les données récoltées dans le cadre d'entrevues effectuées auprès d'enseignantes (Arapi, 2017), celles-ci considèrent que le rôle des parents quant aux apprentissages scolaires se déploie principalement à la maison (p. ex. avec les devoirs et les leçons). Pourtant, plusieurs chercheurs et chercheuses ont démontré que les parents peuvent en faire plus (Hornby et Lafaele, 2011 ; Epstein, 2019) et différemment de ce qui est attendu ou prescrit par l'école (Goodall et Montgomery, 2013; Charette, 2016). Cependant, pour interpeler davantage les parents, il est important de se préoccuper des moyens et des modalités de communication mis en place. Les enseignantes peuvent adapter davantage leur niveau de langue et leur vocabulaire de sorte à mieux les arrimer à ceux des parents à qui elles s'adressent afin que leurs statuts sociaux ne soient pas un enjeu lors des communications (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013). Souvent, les parents ayant un statut socioéconomique moins élevé se sentent exclus de la communication (*Ibid.*). Ainsi, certains parents sont moins susceptibles de s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants (Harris et Goodall, 2008). Certains parents vivent de l'exclusion face aux demandes des intervenantes, particulièrement lorsque les informations ne sont pas transmises d'une façon adaptée (Harris et Goodall, 2008).

Pour mieux comprendre les barrières nuisant à l'implication parentale, Hornby et Lafaele (2011) les ont catégorisées. Le classement s'effectue selon quatre catégories ; les facteurs individuels des parents et de

la famille, les facteurs de l'enfant, les facteurs concernant la relation parent-enseignante et les facteurs sociétaux (Hornby et Lafaele, 2011).

Les *facteurs liés aux parents* se rapportent à des caractéristiques de la famille (Hornby et Lafaele, 2011). Par exemple, certains parents peuvent se sentir inaptes à aider leurs enfants à cause de leurs échecs scolaires antérieurs. Une autre barrière concerne davantage les parents issus de l'immigration. Ces parents peuvent avoir des attentes très élevées envers leurs enfants dans le milieu éducatif, sans toutefois en connaître les rouages (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013). Par conséquent, ils peuvent s'impliquer, mais pas nécessairement selon les façons attendues de la part de l'école (*Ibid.*). Dans le cadre d'une étude visant à expliquer les difficultés éprouvées par des parents voulant s'impliquer dans le milieu éducatif de leurs enfants en Angleterre, Harris et Goodall (2008) ont soulevé des enjeux tels que le manque de temps et les difficultés de conciliation avec le travail. Le manque de temps a également été mentionné comme étant un enjeu dans la section 1.2 sur l'articulation famille-travail et dans la section 1.3 portant sur les temporalités.

Du côté des *facteurs liés à l'enfant*, il est question des caractéristiques de la personne apprenante (Hornby et Lafaele, 2011). On peut penser à des jeunes éprouvant des difficultés d'apprentissage ou à des élèves ayant des comportements qui ne sont pas tolérés dans leur milieu éducatif. Certains élèves vivant avec des difficultés de comportements nomment que sans des interventions de leurs parents leurs attitudes jugées problématiques restent inchangées (Harris et Goodall, 2008). Sur la base de cette information, il est possible d'énoncer qu'une implication parentale contribue à une bonne collaboration entre les intervenantes éducatives et les parents par rapport aux facteurs liés à l'enfant.

Du côté des *facteurs liés à la relation parents-enseignantes* portent sur la relation entre les deux rôles détenus par des adultes significatifs pour un jeune. Par exemple, selon une étude sur la transition entre la vie de famille et la vie dans un milieu de garde, les éducatrices et les parents ont pu améliorer leurs compétences respectives avec les enfants avec des échanges spontanés et des rencontres plus formelles (Miron et Tochon, 2004). Les mêmes scientifiques mentionnent que la communication entre les deux parties est toujours en construction et qu'il est important de la garder vivante pour que les transitions se déroulent le mieux possible (Miron et Tochon, 2004.). Aussi, pour créer des liens, il est souhaitable de se comprendre. Le langage et le vocabulaire utilisés par les intervenantes sont parfois involontairement incompréhensibles pour les parents (Hornby et Lafaele, 2011). Certaines difficultés dans la relation entre

les parents et les enseignantes sont provoquées, car l'implication parentale est basée sur les besoins et l'horaire des milieux éducatifs (Peña, 2000 ; Baquedano-Lopez *et al.*, 2013). Généralement, les intervenantes des milieux éducatifs se soucient peu de l'emploi du temps et des disponibilités des parents (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013 ; Arapi, 2017).

Enfin, les *facteurs sociétaux* sont engendrés par la gouvernance et comprennent certains enjeux sociaux. Les instances gouvernementales produisent parfois des documents favorisant l'implication parentale qui ne prennent pas suffisamment en considération le vécu des intervenantes scolaires (Hornby et Lafaele, 2011). Il arrive également que les textes légaux favorisent la participation des parents issus de la majorité, en tenant peu compte des parents ayant des besoins particuliers (Peña, 2000; Baquedano-Lopez *et al.*, 2013). Les facteurs sociétaux peuvent aussi être historiques, démographiques et économiques (Hornby et Lafaele, 2011). Les situations sont multiples qui peuvent entraîner des malaises qui nuisent aux relations entre les parents et les intervenantes éducatives.

Tous les facteurs nommés peuvent compromettre l'implication parentale. En plus, les attitudes négatives envers les parents semblent nuire à la confiance des parents envers les enseignantes et les autres intervenantes du milieu éducatif. La confiance est, selon Fenton *et al.* (2017), la base pour un véritable engagement des parents envers les milieux éducatifs de leurs enfants.

De plus, les chercheurs et chercheuses rajoutent que tout le personnel (intervenantes, enseignantes et personnel administratif) des milieux éducatifs doit s'investir pour mieux connaître la communauté au sein de laquelle ils travaillent afin de favoriser l'implication parentale et ainsi fournir un milieu éducatif ouvert à toutes et à tous (Fenton *et al.*, 2017). Ces travaux démontrent également que l'inclusion des minorités, autant ethnoculturelles que socioéconomiques, passe par des occasions offertes par l'école aux parents de s'impliquer.

Selon Arapi (2017), à la suite d'entrevues menées auprès de parents, ils s'impliquent surtout lors de communications avec les intervenantes et pour les apprentissages à la maison. Toutefois, les parents peuvent souhaiter s'impliquer autrement. Le système éducatif, la législation, les politiques publiques ainsi que les opportunités d'implication pour les parents sont complexes et peuvent être difficilement accessibles pour les parents (voir Section 1.4). Il reste à établir comment les parents peuvent trouver des solutions afin de diversifier leurs dimensions d'implication. Les parents peuvent utiliser des recherches sur Internet afin de trouver des pistes de solutions.

## 1.7 Utilisation d'Internet par les parents

Les parents vivent différents enjeux par rapport au temps et à leur implication parentale auprès des milieux éducatifs de leurs enfants. Afin d'optimiser leur temps et parfaire leurs connaissances et leurs compétences les parents peuvent utiliser Internet. Karsenti, et *al.* (2002) mentionnent que cet outil pour les communications et les formations à plusieurs avantages grâce à sa facilité d'accès, sa flexibilité et ses multiples modalités.

En 2018, 94 % de la population canadienne avait accès à Internet de la maison (Statistique Canada, 2019). Selon Statistique Canada (2021), l'utilisation d'Internet varie selon les niveaux de scolarité. En 2020, 85 % des personnes ayant un diplôme d'études secondaires ou moins, 94 % des personnes ayant un diplôme collégial, d'une école de métiers ou d'études universitaires partielles et 98 % des personnes ayant un diplôme universitaire l'utilisaient. Une étude québécoise au sujet de l'utilisation de l'Internet par des parents d'enfants vivant avec un diagnostic du trouble du spectre de l'autisme arrive à la conclusion que les parents avec un niveau de scolarité universitaire ne sont pas plus critique face au contenu des sites Internet que ceux ayant un niveau inférieur de scolarité formelle (Goupil et *al.*, 2014). Cependant, ces travaux de recherche montrent que les parents ayant une scolarité de niveau universitaire consultent moins des pages Facebook, des forums et des blogues que les autres parents (*Ibid.*). De leur côté, Douvielle et *al.* (2021) ont fait des entretiens avec des mères québécoises d'au moins un enfant de moins de six ans. Leur recherche montre que les mères souhaitaient avoir accès à des informations validées. Par contre, ces femmes avaient tendance à faire confiance aux autres mamans dans des groupes tel que les groupes privés sur Facebook (*Ibid.*).

Aussi, l'utilisation du réseau Internet évolue durant la pandémie (*Ibid.*). Par exemple, selon Marc-Antoine Tanguay, porte-parole et directeur relations extérieures et stratégie chez Alloprof, l'utilisation du site Internet a bondi de 60 % à cause de la fermeture des écoles, entre autres (Alloprof, s.d). Une étude, en 2016, auprès de parents québécois montre que la majorité de ces derniers perçoivent que le moyen de communication le plus fréquent avec les enseignantes de leurs enfants est le courriel (67 %) et très peu de parents (7 %) mentionnent le site Internet de l'école comme moyen de communication (Arap, 2017). Il est probable que les statistiques évoluent, surtout suivant la pandémie, mais elles restent tout de même intéressantes. L'Internet a une grande importance dans les communications avec les enseignantes avant et pendant la pandémie.

Dans une étude menée par Pluye et le personnel administratif du site Naître et Grandir, il est montré qu'en 2015, 73 % des parents utilisaient Internet pour trouver des informations au sujet de l'éducation de leurs enfants (Pluye *et al.*, 2018). Le site Naître et Grandir est une référence pour les parents du Québec, il est entre autres recommandé dans le livre *Mieux vivre avec son enfant*, qui est remis à tous les nouveaux parents du Québec (Institut national de santé publique du Québec, 2021). Dans les recherches de Douville *et al.* (2021), les mères interviewées ont mentionné connaître ce site.

Baker *et al.* (2017) ont utilisé un sondage afin de mieux comprendre l'utilisation d'Internet par des parents australiens. Ces derniers l'utilisaient, entre autres, pour répondre à des questionnements au sujet de l'éducation de leurs enfants (*Ibid.*). Cependant, les résultats montrent aussi que ces parents consultaient en premier leur famille et leurs amis (*Ibid.*). Ensuite, les parents cherchaient de l'information sur des sites Internet spécialisés (*Ibid.*). Cependant, au Québec, les travaux de Douville et ses collègues (2012) indiquent que des mères trouvaient que l'Internet fournit beaucoup de renseignements contradictoires, c'est pourquoi elles validaient souvent les informations trouvées avec leurs proches ou avec les personnes qui travaillent dans des organismes communautaires.

L'étude de Pluye *et al.* (2018) montrent aussi que les parents utilisaient des sites Internet québécois pour s'informer sur plusieurs enjeux entourant l'éducation et la santé de leurs enfants. Par exemple, le site Naître et Grandir a 73 millions de pages vues par année (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a). De plus, 227 000 personnes reçoivent leur infolettre et environ 315 000 sont abonnés à leurs comptes de réseaux sociaux (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a). Le site de la CLEF avait, en 2021, 256 481 pages vues. Le site compte plus de 46 000 personnes abonnées sur leur page Facebook et 1 577 913 vidéos vues (Wannaz-Martel, 2022). Pour Alloprof Parents, plus de 80 000 parents sont inscrits à leur infolettre (Alloprof, s.d.).

Ainsi, cette section démontre qu'Internet est un outil incontournable pour les parents. De plus, il est possible de constater que les enseignantes l'utilisent pour communiquer avec les parents. Aussi, les chiffres de certains sites Internet québécois montrent que la population les consulte. Toutefois, il reste à savoir si les sites abordent l'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants et, si oui, comment.

## 1.8 Problème

Les sections précédentes montrent que plusieurs parents qui veulent s'impliquer dans les milieux scolaires de leurs enfants se butent à des enjeux complexes. Je souhaite ainsi analyser des sites Internet afin de voir comment les parents peuvent s'informer et développer leurs compétences parentales afin d'améliorer leurs stratégies d'implication auprès des intervenantes des milieux éducatifs de leurs enfants.

### 1.8.1 Pertinence sociale

Tel qu'illustré précédemment, l'articulation famille-travail-milieux éducatifs est un casse-tête pour l'implication parentale. Cependant, les recherches présentées dans les sections 1.5 et 1.6 démontrent que l'implication parentale est positive pour les familles et les milieux scolaires. Aussi, les intervenantes des milieux éducatifs semblent rencontrer des difficultés à impliquer les parents. C'est pourquoi il m'appert essentiel de voir si des ressources et du soutien sont disponibles aux parents qui souhaitent s'impliquer davantage, et ce, au-delà des demandes régulières venant des milieux éducatifs de leurs enfants.

Comme il en est question à la section 1.4, la législation impose aux milieux éducatifs d'informer les parents sur plusieurs sujets, selon des seuils minimaux à respecter. D'ailleurs, les parents s'impliquent plus souvent dans les communications avec les intervenantes éducatives et lors des apprentissages à la maison (voir Section 1.6). La section 1.7 établit que les parents utilisent régulièrement les technologies de l'information et des communications pour s'informer sur divers sujets, dont l'éducation de leurs enfants. Ainsi, ces outils peuvent également être utilisés pour les enjeux entourant l'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants.

### 1.8.2 Pertinence scientifique

Cet essai porte sur l'implication parentale sous l'angle de l'éducation et de la formation des adultes. La littérature scientifique démontre que l'implication parentale est bénéfique (voir Section 1.6). Pour arriver à s'impliquer activement dans les milieux éducatifs, Larivée *et al.* (2013) montre que les parents ont besoin de maîtriser certaines compétences. Une des voies possible est l'amélioration de leur sentiment de compétence dans leur rôle parental. Toutefois avant d'y arriver, il est essentiel que les parents saisissent les opportunités pour s'impliquer et que les intervenantes des milieux éducatifs offrent des occasions diversifiées aux parents pour le faire. Les parents ont besoin de sentir que leur rôle est valorisé par les intervenantes des milieux éducatifs de leurs enfants. Cependant, actuellement, la littérature scientifique montre que les parents ont une place limitée dans les milieux éducatifs (voir Section 1.6). Les politiques,



la législation et la documentation encouragent l'implication parentale (voir Section 1.4), mais les milieux restent généralement fermés (voir Section 1.6).

De plus, une avenue pour améliorer l'implication parentale est de sensibiliser les intervenantes des milieux éducatifs que les parents sont aussi des ressources. Pourtant, malgré le fait que beaucoup de parents connaissent l'apport qu'ils peuvent apporter aux milieux éducatifs de leurs enfants, ils se butent souvent à des portes closes (voir Section 1.6). Alors, cet essai porte sur les outils dont les parents disposent pour améliorer leurs compétences afin de mieux intégrer les milieux éducatifs de leurs enfants. Présentement, les études au sujet de l'implication parentale n'explorent pas les ressources Internet québécoises qui influencent l'apport des parents dans les milieux éducatifs de leurs enfants (Voir Section 1.7).

Aussi, il est pertinent de saisir qu'il y a plusieurs moyens pour former les parents, une introduction peut se réaliser grâce à des sites Internet, outil que les parents utilisent déjà (voir Section 1.7). Maintenant, il y a très peu d'études qui se sont intéressées aux ressources Internet disponibles afin de favoriser l'implication parentale.

C'est pourquoi mon essai se penche sur les éléments d'implication parentale présents dans des sites Internet québécois.

## 1.9 Question générale

Comment l'implication parentale avec les milieux éducatifs des enfants est-elle présentée dans trois sites Internet québécois pour les parents ?

### 1.9.1 Objectifs spécifiques

Mes objectifs spécifiques permettent de répondre à ma question de recherche avec une analyse graduée soit de la description à la discussion critique, en plus de présenter la perspective des parents dans la triade parents-enfants-milieu éducatif. Ils sont les suivants :

1. Identifier les éléments concernant l'implication parentales dans trois ressources sur Internet.
2. Caractériser les formes d'implication parentale présentes dans ces ressources.
3. Analyser les ressources à la lumière de la littérature scientifique récente sur l'implication parentale.

## CHAPITRE 2

### CADRE CONCEPTUEL

Cette section comporte deux parties afin de mieux décrire les situations d'implication parentale dans les milieux éducatifs de leurs enfants. La première présente la typologie d'Epstein (2001), la seconde le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012 ; 2013). Les travaux de cette chercheuse et ce chercheur permettent de mieux comprendre les méthodes qu'utilisent les parents afin de s'impliquer et le niveau auquel ils le font. Cet essai cible les parents. Cependant, il demeure que les intervenantes éducatives, les enseignantes et les enfants sont très importants dans les systèmes éducatifs (Arapi, 2017).

#### 2.1 Typologie d'Epstein (2001)

La particularité de la typologie d'Epstein est qu'elle propose une vision élargie de l'implication parentale, allant jusqu'à y inclure la communauté. L'intérêt, que porte cette chercheuse aux interactions entre une diversité d'acteurs sociaux, vient peut-être du fait que Joyce Epstein est une sociologue états-unienne faisant de la recherche dans le domaine de l'éducation. Cette sociologue peint un portrait de l'implication parentale en utilisant tout l'environnement des élèves : la famille, les milieux éducatifs et la communauté (Epstein, 2019). Aussi, elle prône que les écoles deviennent des lieux où les enfants ont le sentiment d'être dans une extension de leur famille (*Ibid.*). Plusieurs spécificités de sa typologie sont présentées dans son livre *School, family, and community partnerships : your handbook for action* (Epstein, 2019).

Joyce Epstein mentionne que le climat du milieu éducatif doit être sain pour le personnel lorsque les gestionnaires souhaitent proposer d'améliorer le niveau ou la quantité d'implication parentale (Epstein, 2019). Lors de l'implantation, tous les adultes entourant les jeunes travaillent en équipe en faisant preuve de leadership (*Ibid.*). L'équipe doit en rédiger et en implanter des plans d'action afin que le milieu éducatif devienne plus inclusif (Epstein, 2019). Ainsi, la procédure se produit dans un environnement favorisant la confiance (Fenton *et al.*, 2017; Hornby et Lafaele, 2011).

Il est intéressant de souligner que cette typologie continue d'avoir un impact sur les politiques publiques, particulièrement en Amérique du Nord (Larivée, 2012). Par exemple, cette typologie est citée dans le « Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement » (Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,

2015). Aussi, cette typologie influence le milieu scientifique québécois, elle est entre autres citée par Deslandes (2012), Larivée (2013) et Arapi (2017).

Selon Fenton *et al.* (2017), la typologie d'Epstein établit des bases pour analyser l'efficacité des équipes d'intervenantes scolaires à impliquer les parents et la communauté dans tous les aspects de la vie scolaire des élèves. Cette analyse est possible, car cette typologie permet la description de la relation complexe entre les parents et les intervenantes éducatives (Arapi, 2017). Cette approche fonctionne bien avec les besoins de cet essai.

La typologie d'Epstein (2001) présente six dimensions de l'implication parentale dans et pour les milieux éducatifs (Larivée, 2012; Feyfant, 2015; Arapi, 2017), et qui parfois se chevauchent (Fenton *et al.*, 2017). Il est intéressant de remarquer que dans la typologie d'Epstein toutes les dimensions d'implication parentale ont une valeur égale (Epstein, 2019). Les dimensions sont : le rôle des parents, la communication, le bénévolat, les apprentissages à la maison, la prise de décision et la collaboration avec la communauté. L'explication de chacune des dimensions suit le tableau 2.1 qui propose une synthèse des différentes dimensions de la typologie d'Epstein (2001).

Tableau 2.1 Synthèse des dimensions de la typologie d'Epstein (2001)

Dimensions	Explication	Exemples d'intervention
Rôle des parents	Accompagnement des parents pour les soutenir dans le développement de leurs enfants	Offrir aux parents une conférence au sujet de la gestion des écrans
Communication	Interactions entre les parents et les intervenantes des milieux éducatifs	Échange de courriels entre une enseignante et les parents d'un élève
Bénévolat	Temps que les parents donnent à l'établissement afin d'accompagner les jeunes	Présence d'un parent, en classe, pour une activité de lecture au quotidien
Apprentissages à la maison	Gestion par les parents des activités d'apprentissages qui se réalisent à l'extérieur du cadre scolaire; incluant les devoirs et les leçons.	Accompagnement lors des devoirs Visites de musées
Prise de décision	Implication parentale dans des comités participants aux décisions de gestion de l'établissement	Les parents membres du CÉ
Collaboration avec la communauté	Implication de différentes personnes ou de différents organismes auprès des jeunes du milieu éducatif	Club de soccer qui fait des activités parascolaires

La dimension du *rôle des parents* s'attarde aux enjeux entourant les habiletés parentales. L'objectif de cette dimension est d'améliorer les compétences parentales chez toutes les familles (Epstein, 2019). Epstein donne des exemples, comme des conférences, des cours avec différents sujets ou des visites à domicile (Epstein, 2019). Au Québec, il est possible d'assister à des conférences ou à des formations offertes par les écoles, le CSS ou l'OPP d'une école, comme il est écrit à la section sur la législation (voir Section 1.4). Souvent, c'est l'ensemble des parents qui y sont invités. Un exemple concret est proposé par Sheldon (2019). Ce chercheur explique que plusieurs parents craignent les mathématiques et qu'ils ont de la difficulté à accompagner leurs enfants dans cette discipline (*Ibid.*). Afin de changer cette dynamique, Sheldon (2019) propose de former les parents afin qu'ils améliorent leurs habiletés pour transmettre des notions mathématiques. Cet auteur affirme qu'en travaillant avec les parents, il est possible de modifier

l'attitude de tous les membres de la famille face à cette matière scolaire et qu'ainsi, les enfants performant mieux dans celle-ci (Sheldon, 2019). Cependant, cet enseignement est personnalisé donc il risque de ne pas atteindre un des objectifs d'Epstein (2019), soit de rejoindre tous les parents. De plus, le langage utilisé dans les formations doit susciter le désir de s'améliorer des parents sans qu'ils se sentent jugés (Hornby et Lafaele, 2011).

Certains aspects de la dimension de la *communication* sont encadrés par le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, Art.29 (Voir Section 1.4). Dans la législation, les enseignantes doivent communiquer avec les parents (*Ibid.*). Les parents, de leur côté, n'ont pas cette obligation. Epstein (2019) propose d'observer et d'encourager les échanges bidirectionnels. Elle propose une communication permettant aux parents et aux intervenantes de mieux comprendre leurs réalités mutuelles (*Ibid.*). Les discussions, telles que décrites par Goodall et Montgomery (2013) à la section 1.5, en sont un bon exemple. Epstein (2019) propose des exemples de moyens possibles afin d'améliorer les communications. Il est possible d'engager des interprètes selon les besoins des familles ou de faire des échanges d'informations quotidiennement entre les parents et les enseignantes (*Ibid.*). Les défis de la communication sont multiples, il est souhaitable d'adapter la fréquence au besoin de la famille et des intervenantes variant selon l'enfant (*Ibid.*). Lors d'un bon équilibre, les parents reçoivent le message sans se sentir envahis par les communications.

Le *bénévolat* représente le temps que les parents donnent aux milieux éducatifs pour que les élèves s'y sentent bien (Epstein, 2019). Dans cette dimension, Epstein inclut même le temps que les parents prennent pour aller à des spectacles faits par leurs enfants (Epstein, 2019). Elle met de l'avant que certaines actions bénévoles permettent de la souplesse pour les horaires pour que la majorité des parents puissent être présents (Epstein, 2019). D'ailleurs, Arapi (2017), à la suite d'entrevues avec des enseignantes et des parents au sujet du bénévolat, note que les parents mentionnent en majorité que les enseignantes ne sollicitent pas leurs participations à des activités en classe. Les demandes de bénévolat sont surtout pour de l'accompagnement lors de sorties (*Ibid.*). Il arrive des situations de bénévolat très sporadiques, comme l'accompagnement lors d'une activité (Arapi, 2017; Epstein, 2019). D'autres s'échelonnent plus longtemps durant l'année scolaire, comme l'accompagnement en classe pour l'initiation à la lecture (Young *et al.*, 2015). Les recherches de Young *et al.* (2015) démontrent des activités récurrentes en lecture avec des bénévoles apportent des bénéfices pour la qualité de la lecture des jeunes. Le gain en lecture perdure durant l'année suivante (*Ibid.*).

Pour les *apprentissages à la maison*, c'est l'ensemble des activités favorisant les apprentissages que les enfants font à l'extérieur du cadre scolaire (Epstein, 2019). Dans cette dimension, on peut compter l'accompagnement des devoirs et des leçons (Larivée, 2012; Feyfant, 2015; Arapi, 2017; Epstein, 2019), la stimulation intellectuelle (Feyfant, 2015), la lecture (Larivée et Larose 2014), les conversations au sujet de l'école (Epstein, 2004; Larivée, 2012), le support émotif face aux tâches d'apprentissages (Arapi, 2017; Epstein, 2019), etc. Il y a plusieurs facteurs qui influencent la qualité et la quantité d'implication parentale lors des apprentissages à la maison (Jalbert et Pagani, 2007; Larivée et Larose, 2014). D'ailleurs, l'âge des enfants est déterminant, en vieillissant, les parents les accompagnent moins (Larivée, 2013). D'ailleurs, cette situation semble logique avec le fait que les enfants deviennent, en général, plus autonomes.

Ensuite, la dimension de la *prise de décision* peut paraître abstraite pour certains parents (Arapi, 2017). Dans cette dimension, certains parents élus prennent des décisions au sujet de la gestion de l'école avec les directions d'école (voir Section 1.4) (Epstein, 2019). Au Québec, il est question de l'OPP, du conseil d'établissement, de CA de CPE, etc. Selon des entrevues réalisées auprès de parents (Arapi, 2017), certains parents ne participent pas aux instances par manque de temps et aussi parce qu'ils ne sont pas convaincus du réel pouvoir de ceux qui y siègent. Pourtant, Epstein (2019) précise que les prises de décision devraient refléter l'opinion de tous les parents. D'ailleurs, c'est l'essence de la LIP (voir Section 1.4).

La dimension de *collaboration avec la communauté* se définit comme les liens que les intervenantes de milieux éducatifs tissent avec divers acteurs et actrices de la communauté (Epstein, 2019). Les membres de la communauté s'impliquent pour enrichir le milieu de vie éducatif (*Ibid.*). Impliquer la communauté peut influencer la vie scolaire de manières variées : la vie sociale, les liens émotifs, les activités physiques et le développement intellectuel (Sanders, 2019). De plus, les partenaires de la communauté peuvent exercer des influences sur toutes les dimensions de la typologie d'Epstein (2001) (Sanders, 2019). Par exemple, un centre de loisirs peut proposer une salle pour offrir une formation au sujet de l'aide à la maison que les parents de l'OPP peuvent offrir. Ici, les dimensions 1, 3, 4 et 6 sont mises de l'avant. Epstein (2019) parle de partenariat avec, entre autres, des acteurs et actrices de la santé, de la culture, des services communautaires, des loisirs et autres (Epstein, 2019). Dans le contexte québécois, les partenariats en santé peuvent prendre la forme d'une équipe du CLSC vaccinant dans les locaux de l'école les élèves. Dans le milieu de la culture, certaines maisons théâtre et salles de spectacles offrent des programmations spécifiquement pour les écoles.

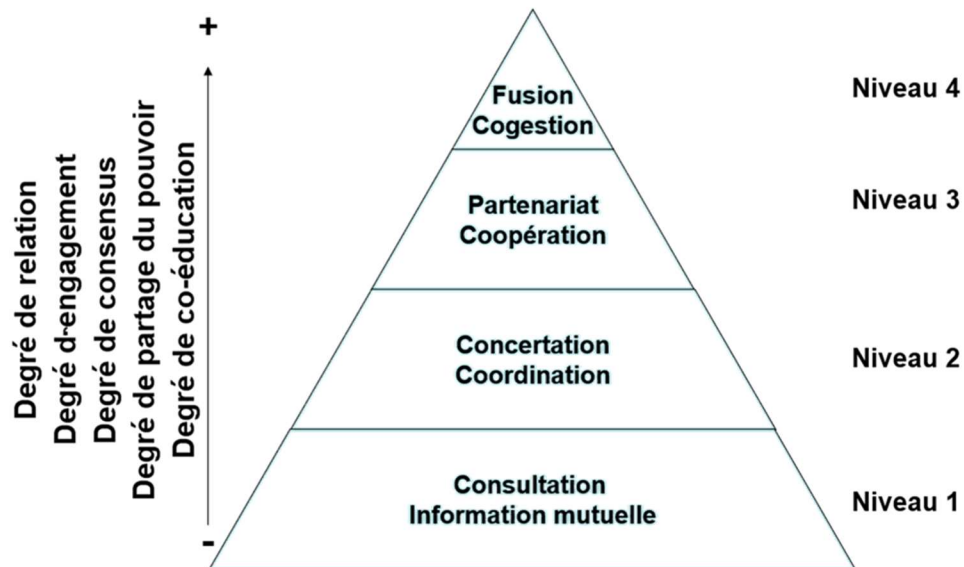
Dans ma méthodologie, je m'appuie sur la typologie d'Epstein (2001) pour analyser des sites Internet sélectionnés. Cependant, il manque à cette typologie une gradation de l'intensité de l'implication parentale. Par exemple, dans la dimension des communications, les disparités entre les situations sont grandes. Il est possible d'avoir un parent qui communique avec une enseignante toutes les semaines en plus d'aller en classe pour faire du bénévolat. Un autre parent peut tout simplement lire les communications envoyées par les intervenantes scolaires sans y répondre. Le modèle de Larivée (2012; 2013) de son côté donne une gradation de la collaboration entre le milieu éducatif de l'enfant et les parents, ce qui aide à mieux comprendre une situation comme la précédente.

## 2.2 Modèle des diverses formes de collaboration

Après avoir mis en lumière les travaux d'une chercheuse états-unienne, il est intéressant de présenter une perspective québécoise sur l'implication parentale. Le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012 ; 2013) est tout indiqué. Il est un professeur à l'Université de Montréal. Dans son cheminement professionnel, ce chercheur a été, entre autres, enseignant et directeur d'école dans la province. Comme dans le modèle d'Epstein (2001), le modèle de Larivée (2012; 2013) semble représenter davantage la vision des intervenantes scolaires plutôt que celle des parents.

Le modèle de Larivée (2012 ; 2013) est représenté sous la forme d'une pyramide (voir Figure 2.1). Plus la relation entre les parents et les intervenantes du milieu éducatif se situe en haut, plus leur degré de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de co-éducation est élevé. Aussi, au niveau 4, le plus élevé, la relation représente de la cogestion ou de la fusion dans leurs planifications et leurs interventions par rapport aux enfants et à leur éducation. Au bas de la pyramide, les adultes entourant l'enfant vivent l'inverse, avec le moins de consultation possible et en utilisant les interventions sans se préoccuper des autres. Alors, le niveau 1, le plus bas, représente mieux le vécu et relation entre les personnes impliquées.

Figure 2.1 Diverses formes de collaboration (Larivée 2012 dans Larivée 2013, p. 151)



Le modèle de Larivée (2012; 2013) présente diverses formes de collaboration entre les milieux éducatifs et les parents. À droite de la pyramide, il y a les quatre niveaux de collaboration que les parents peuvent entretenir avec le personnel du milieu éducatif de leur enfant (intervenante, enseignante, direction, éducatrice, autre) (Larivée *et al.*, 2006). Le modèle qualifie le niveau d'engagement entre les intervenantes et les parents. La hiérarchie débute au niveau 1 où les relations sont minimales. Ensuite, la relation est de plus en plus fréquente et consensuelle du niveau 2, suivi du niveau 3 et finissant au sommet de la pyramide par le niveau 4.

À gauche de la pyramide apparaissent les cinq degrés : de relation, d'engagement, de consensus, de partage du pouvoir et de co-éducation. Ici, les termes varient selon les situations. Je propose un exemple de co-éducation. La co-éducation consiste en la relation d'éducation partagée en alternance entre les premiers éducateurs, les parents, et les éducatrices spécialisées, incluant entre autres les enseignantes, les intervenantes et les éducatrices (Rayna et Rubio, 2010). Alors cette relation peut être construite entre des parents et des éducatrices. Plus les adultes travaillent ensemble afin d'avoir des objectifs similaires à la maison et dans le milieu éducatif de l'enfant, leurs relations se situent vers le haut de la pyramide du modèle. L'inverse est vécu si les adultes, qui entourent l'enfant, ont des visions distinctes des besoins et qu'ils ne l'expriment pas. Alors, les échanges d'informations surviennent rarement. La relation de co-éducation est limitée à des échanges d'informations ou de consultations ; donc au premier niveau.



La pyramide est divisée en quatre portions. Chacune contient deux termes comme montré à la figure 2.1. Le vocabulaire utilisé implique une certaine hiérarchie, le mot du bas demandant moins d'implication que celui du haut. Pour faciliter la compréhension du modèle et des niveaux de collaboration, des exemples concrets sont présentés pour chacun des niveaux.

Au premier niveau, *l'information mutuelle* représente les communications de base entre les parents et les intervenantes éducatives, donc les rétroactions aux parents ne sont pas systématiques (Larivée, 2013). Par exemple, il est possible de penser aux informations relatives à la vie scolaire qui sont transmises aux parents, comme un courriel à tous les mois présentant les activités à venir. Certaines enseignantes vont aussi informer des devoirs et des leçons par courriel ou par l'entremise de l'agenda de l'enfant (Arapi, 2017). Les parents peuvent informer le personnel éducatif des absences ponctuelles de l'enfant, par exemple, pour un rendez-vous chez le dentiste. D'ailleurs, dans une étude qualitative faite dans la région de la ville de Québec par Arapi (2017), les parents et les enseignantes mentionnent que les courriels et les messages dans l'agenda sont les moyens de communication les plus utilisés. Pour la *consultation*, il est possible de penser aux sondages que les parents peuvent remplir au sujet de certains enjeux entourant l'école (Larivée, 2013). Par exemple, parfois des questionnaires sont envoyés aux parents afin de connaître les sujets qu'ils aimeraient voir aborder lors de conférences à l'école. Les communications les plus fréquentes entre les intervenantes scolaires et les parents se retrouvent à ce niveau (Larivée *et al.*, 2006). Toutefois, le parent reste un acteur externe de l'école (Larivée, 2012). Par exemple, lors d'un spectacle, les parents reçoivent la date et l'heure de la représentation avec le coût du billet. Ils doivent uniquement mentionner leur intention de se présenter ou non.

Le second niveau demande plus d'implication des deux parties, tout en prenant en considération qu'une des deux peut être plus impliquée que l'autre dans les échanges (Larivée, 2013). La *coordination* demande que la finalité des actions souhaitées soit les mêmes pour les deux parties. Il peut y avoir des échanges pour que les parents et le personnel se tiennent informés des progressions et des réajustements nécessaires pour que l'objectif soit atteint. La *concertation* en plus de la coordination, demande que les parties déterminent certaines interventions idéales dans le but d'atteindre un objectif commun. Au niveau deux, un consensus doit être établi entre les intervenantes éducatives et les parents (Larivée, 2013). Par exemple, le niveau deux présente des rencontres avec des parents où les intervenantes scolaires mentionnent aux parents qu'une représentation d'une pièce de théâtre a lieu à la fin de l'année scolaire. Les responsables du projet nomment leurs besoins, tout en essayant de voir avec les parents comment ils

peuvent tous travailler ensemble pour monter ce spectacle. L'objectif final est défini par les intervenantes scolaires et elles encadrent l'aide des parents.

Le troisième niveau est le niveau de la *coopération* et du *partenariat* (Larivée *et al.*, 2006). La *coopération* réfère à un niveau d'entraide pour se rendre à un objectif commun et consensuel (Larivée, 2013). Toutes les parties doivent travailler ensemble et se tenir informées des nouveaux développements (*Ibid.*). Le *partenariat* est dans la même ligné, en ajoutant que les parents et les intervenantes doivent se sentir inclus dans le partenariat (*Ibid.*). Un exemple, des parents proposent ou se font proposer de monter un spectacle avec les enfants. Les modalités sont décidées conjointement avec toutes les personnes impliquées dans le projet, autant les parents que le personnel de l'établissement éducatif. Tous ensemble, les membres de l'équipe s'investissent afin d'atteindre les objectifs. Idéalement, le spectacle respecte les attentes de tout le monde.

Au quatrième niveau, la charge décisionnelle est assumée de manière équitable entre les parents et les intervenantes éducatives (Larivée, 2013). C'est la prise de décision au sujet de la gestion qui différencie ce niveau d'avec le précédent. Pour la *cogestion*, les décisions sont conjointes. Le sommet est la *fusion*, il y est proposé de travailler de façon fusionnelle et donc de former une équipe inséparable lors de la prise de décisions (Larivée, 2013). À ce niveau, les intervenantes scolaires et des parents réfléchissent à un projet pour les enfants. Les attentes sont déterminées par les personnes qui souhaitent s'investir. Tous ensemble, ils pensent à un projet et à la mise en place de ce dernier pour que la majorité des enfants s'épanouissent.

Dans les dernières années, des groupes de parents effectuent des pressions pour que les parents soient plus impliqués dans les milieux éducatifs de leurs enfants (Epstein, 2019), donc pour que les types d'interactions soient plus hautes dans ce modèle. Pourtant, tout comme le laisse comprendre le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012, 2013), les interactions entre les parents et les intervenantes scolaires restent généralement au niveau le plus bas de la pyramide (Larivée, 2012). Tout comme le remarque Larivée (2013), les pressions apportent très peu de changements. Le modèle des diverses formes de collaboration permet de mieux comprendre les multiples réalités entourant le monde scolaire et les familles. Toutefois, Larivée et ses collègues précisent que le temps disponible détermine l'implication que les parties peuvent investir à cette relation (Larivée *et al.*, 2006).

Le cadre conceptuel et la problématique permettent de construire une méthodologie afin d'obtenir des pistes de réponse à la question de recherche et aux objectifs spécifiques. C'est pourquoi le modèle de Larivée (2012 ; 2013) est utilisé principalement dans l'analyse critique. Il reste important de le comprendre afin de voir qu'il peut y avoir des distinctions aussi dans les diverses formes de collaboration.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

La méthodologie de ma recherche au sujet du contenu de sites Internet éducatif est présentée dans ce chapitre. L'approche est qualitative, car la nature des données est textuelle (Savoie-Zajc, 2018). La posture épistémologique interprétative permet de chercher à mieux comprendre les réalités contenues dans les sites Internet retenus (Savoie-Zajc, 2018). De plus, cette recherche a principalement une méthode déductive, puisqu'elle s'appuie sur un cadre conceptuel (Loiselle et Harvey, 2007). Les assises théoriques sont la typologie d'Epstein (2001), vue à la section 2.1, et le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012 ; 2013), vu à la section 2.2. Mon analyse de contenu, dont les catégories sont les différentes dimensions de la typologie d'Epstein (2001), est décrite dans ce chapitre.

La méthodologie mise en place vise à répondre à la question de recherche présentée à la section 1.9 : Comment l'implication parentale avec les milieux éducatifs des enfants est-elle présentée dans trois sites Internet québécois pour les parents ? Ce chapitre est divisé en deux grandes sections. La première porte sur le processus préalable à l'analyse de contenu et la seconde sur l'analyse de contenu.

#### **3.1 Processus préalable à l'analyse de contenu**

L'étape avant d'analyser les pages Internet a été leur sélection. Pour y arriver, des critères ont été déterminés afin de répondre aux besoins des parents d'enfants qui fréquentent un milieu éducatif au Québec. De plus, il est nécessaire de tenter d'avoir des outils pour répondre à la question de recherche et les objectifs spécifiques.

##### **3.1.1 Sélectionner les sites Internet**

Afin de choisir des sites, ceux-ci devaient répondre à des critères précis. La sélection a été faite de façon intentionnelle en fonction des objectifs spécifiques de cet essai (Savoie-Zajc, 2018). Le but était de trouver des sites qui offraient des opportunités d'apprentissages pour les parents. Les sites Internet devaient répondre aux critères permettant de garder le centre d'attention sur les parents. Les critères de sélection permettent de porter un regard sur les approches utilisées dans les sites Internet afin que les parents soient dans un continuum d'apprentissage en lien avec leurs rôles auprès de leurs enfants.

Ainsi, les critères étaient les suivants :

- Contenu québécois exclusif
- Appropriés pour les parents en général de toute la province (sans cibler une origine ethnoculturelle, une religion, un groupe d'appartenance ou une région)
- Entièrement gratuits
- Subventionnés par un palier gouvernemental ou un organisme à but non lucratif
- Adaptés aux parents ou avec une section dédiée aux parents
- Principalement au sujet de l'éducation des enfants
- Connus dans les milieux de l'éducation ou de la santé.

Alors, les recherches ont été faites de deux façons. Premièrement, j'ai utilisé la documentation remise par les milieux éducatifs de mes enfants. Deuxièmement, j'ai effectué des recherches dans le moteur de recherche Google. Parmi les questions posées, celles-ci ont été les plus fécondes :

- Comment m'impliquer à l'école de mon enfant ? (125 000 Résultats)
- Comment s'impliquer dans la vie de l'école ? (1 380 000 Résultats)
- Quelles sont les communications avec la garderie de mon enfant ? (2 160 000 Résultats)

J'ai donc pris les deux premières pages pour voir les résultats des recherches. J'ai éliminé rapidement plusieurs blogues, plusieurs entreprises offrant du support pédagogique. Je présente une sélection des sites Internet qui ont été visités pour déterminer s'ils répondaient aux critères.

Tableau 3.1 Sites Internet considérés pour l'échantillon

Noms des sites	Adresses virtuelles	Site accepté ?	Critères manquants
Parents.Québec	parents.quebec	Non	Pas exclusif
École Ouverte	ecoleouverte.ca/parent	Non	Pas exclusif
Centre de services scolaire de Montréal	cssdm.gouv.qc.ca	Non	Région ciblée
Alloprof Parents	alloprof.qc.ca/fr/parents	Oui	
Fédération des comités de parents	fcpc.qc.ca	Non	Cible membres de l'OPP et du CÉ
Naître et Grandir	naitreetgrandir.com	Oui	
La CLEF	laclef.tv	Oui	
CPE Lieu des petits	cpelieu.com	Non	Cible les parents utilisateurs

Donc, j'en suis arrivée à trois sites répondant à tous les critères : Naître et Grandir, Alloprof Parents et la CLEF. Plus de détails sur chacun des sites sont donnés dans le quatrième chapitre. Une fois les sites sélectionnés, il restait à déterminer les pages Internet qui seraient analysées.

### 3.1.2 Sélectionner les pages Internet

Les sites Internet choisis sont des sources d'information très importantes et avec plusieurs sujets traités. Dans le but de répondre à la question de recherche et aux objectifs spécifiques, je devais choisir certaines pages Internet à analyser plus spécifiquement. Les critères employés permettaient de cibler des pages ayant des informations en lien avec l'implication parentale.

Afin de s'assurer que les parents qui consultent les sites Internet se retrouvent dans un environnement favorisant les apprentissages, toutes les pages devaient :

- Se trouver dans la section dédiée aux parents
- Se trouver sous un onglet ou dans un dossier qui a un lien avec le milieu éducatif (ex : garderie, école, autres)
- Avoir un lien avec l'implication des parents selon les éléments du cadre conceptuel dans le titre
- Être dans des sections informatives (excluant les chroniques ou mots d'humeur).

Pour sélectionner les pages, j'ai d'abord consulté la page d'accueil des sites et j'ai regardé chacun des onglets et tous les titres des documents.

Pour Naître et Grandir, dans trois des catégories d'âges des enfants, soit 1-3 ans, 3-5 ans et 5-8 ans, les catégories de la garderie ou de l'école étaient disponibles. Alors ils ont créé la base du corpus pour le site Naître et Grandir.

Pour le site de la CLEF, toutes les catégories ont été lues et les pages Internet ayant un lien avec l'école et l'apprentissage ont été sélectionnées. Dans les deux sous-sections se nommant la classe de Martin et la classe de Bianca, toutes les vidéos ont été visionnées. Plusieurs des vidéos n'ont pas été sélectionnées puisqu'il n'y avait pas de lien avec les parents.

La sélection a été plus complexe avec le site d'Alloprof Parents. Lors de la première tentative, la sélection ne rendait pas justice au site. Alors, j'ai élargi mon exploration des titres en allant faire un survol des textes..

Ensuite, lors de la lecture des pages Internet, j'ai gardé toutes les pages incluant le rôle des parents et un lien avec le milieu éducatif de l'enfant.

Le processus de sélection a fait en sorte qu'après la lecture des titres, 147 pages Internet ont été initialement retenues et après leur écoute ou leur lecture, 72 pages Internet ont été sélectionnées pour former le corpus. Les résultats sont présentés dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Présentation du nombre de page Internet avant et après la sélection

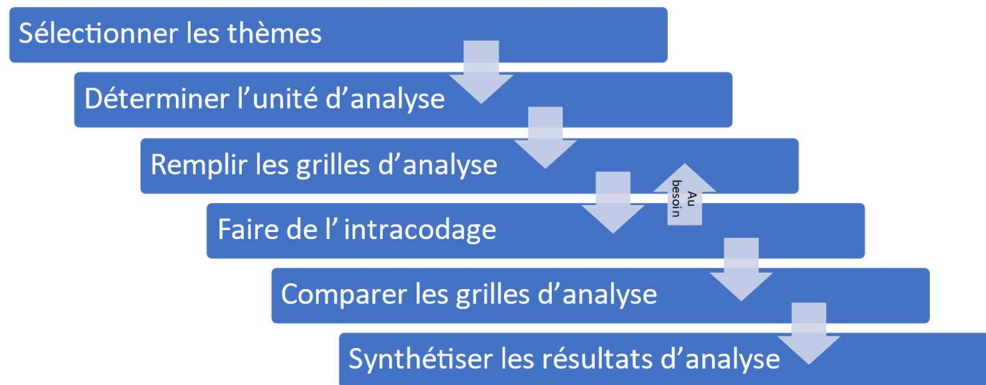
Sites Internet	Pré-sélection	Sélection
Naître et Grandir	33	30
Alloprof Parents	62	29
La CLEF	52	13
Totaux	147	72

### 3.2 Analyse de contenu

Une analyse de contenu (Paillé et Mucchielli, 2016) a été menée sur le corpus. Elle permet de créer des associations selon le contenu de différentes pages Internet du corpus .

Dans la figure qui suit, le processus d'analyse adopté afin de coder les pages Internet sélectionnées est introduit. Dans la figure, les étapes se suivent les unes à la suite des autres.

Figure 3.1 Processus de l'analyse de contenu



### 3.2.1 Contenu

Pour l'analyse de contenu, les chercheurs et chercheuses proposent de prendre les propos sélectionnés et de les classer dans des catégories (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans mon cas, j'ai analysé mon corpus avec des catégories inspirés des dimensions de la typologie d'Epstein (2001), comme il est possible de le remarquer à l'annexe A qui présente l'analyse de contenu d'une page Internet du site Alloprof Parents.

### 3.2.2 Unité d'analyse

Avant de débiter l'analyse, la sélection de l'unité d'analyse est nécessaire. L'unité est l'élément le plus court possible qui, sorti de son contexte, reste compréhensible (Allard-Poesi, 2003). Dans mon cas, la phrase a été utilisée comme unité d'analyse. Lors de la lecture ou l'écoute des pages Internet, je me suis questionnée si les phrases avaient un lien avec l'implication parentale. Si oui, je les ajoutais à mon tableau sous la bonne dimension de la typologie d'Epstein (2001). L'ensemble de ce processus est appelé le *codage* (Allard-Poesi, 2003).

### 3.2.3 Grille d'analyse

Pour effectuer le classement, j'ai utilisé une grille comme celle de l'annexe A. Pour être complétée, cette grille est retranscrite dans un chiffrier Excel ; chacune des pages a un onglet dans le même document.



À la suite du choix des catégories, l'étape de l'analyse détaillée débute. Dans mon cas, mon codage a été effectuée en continu, ce qui veut dire que toutes les unités d'analyse pertinentes du corpus ont été classées dans ma grille au fur et à mesure (Paillé et Mucchielli, 2016).

#### 3.2.4 Intracodage

Afin d'augmenter la crédibilité de la recherche, il est souhaitable de s'assurer que le codage est fiable (Tracy, 2010). Pour l'obtenir, j'ai effectué un exercice de validation d'intracodage, afin d'obtenir le même codage tout au long de la démarche (Lamprianou, 2020 ; Lewis-Beck *et al.*, 2004). Lewis-Beck *et al.* (2004) proposent, afin de le valider, d'effectuer le codage du même élément du corpus à au moins deux moments séparés, l'idéal étant d'obtenir deux codages identiques. Il est nécessaire de comparer les résultats pour vérifier leurs similitudes et leurs différences.

Les tableaux 3.3 et 3.4 montrent la distribution des données à deux moments différents. Deux pages Internet ont été enlevées. Dans les deux cas, les liens avec les milieux éducatifs étaient particulièrement ténus pour qu'un parent puisse faire des liens avec l'implication parentale. De plus, il est possible de remarquer que pour la dimension de la collaboration avec la communauté les valeurs ont augmenté. En relisant certaines pages et en ayant retravaillé la compréhension de la dimension de la collaboration avec la communauté, des éléments de certaines pages ont été rajoutés. Généralement, il y a eu peu de changements.

Tableau 3.3 Distribution des données le 11 avril 2022 avant l'intracodage

Sites Internet	Dimensions de la typologie d'Epstein (2001)					
	Rôle des parents	Communication	Bénévolat	Apprentissages à la maison	Prise de décision	Collaboration avec la communauté
Naître et Grandir	30	24	1	8	0	3
Alloprof Parents	31	18	3	15	1	3
La CLEF	13	4	0	5	0	4
Totaux	74	46	4	28	1	10

Tableau 3.4 Distribution des données le 4 juin 2022 après l'intracodage

Sites Internet	Dimensions de la typologie d'Epstein (2001)					
	Rôle des parents	Communication	Bénévolat	Apprentissages à la maison	Prise de décision	Collaboration avec la communauté
Naître et Grandir	30	24	1	8	0	6
Alloprof Parents	29	18	3	17	1	4
La CLEF	13	4	0	6	0	4
Totaux	72	46	4	31	1	14

### 3.2.5 Fusion des grilles et analyses continues

Une fois les grilles remplies pour chacun des sites et pour chacune des pages Internet sélectionnées, j'ai pu mettre ensemble les unités qui se retrouvaient sous les mêmes catégories. Cette démarche a été effectuée avec le chiffrier Excel. Ainsi, j'ai trouvé des similitudes ou des dissonances entre les différentes

phrases (Allard-Poesi, 2003). Dans la section 4.2 de la présentation des résultats, j'expose ce qui a été trouvé dans les sites en lien avec la typologie d'Epstein (2001). Les similitudes et les dissonances représentent les points pour lesquels je propose des exemples venant des sites Internet.

Pour compléter cette partie, je me suis remémorée fréquemment la question de recherche afin de saisir les éléments qui pouvaient y répondre (Paillé et Mucchielli, 2016).

### 3.2.6 Synthèse de l'analyse de contenu

Finalement, j'ai écrit la synthèse complète et précise : mon interprétation des données (Braun et Clarke, 2006). J'ai fait la rédaction en choisissant des exemples qui sont en lien avec les catégories et représentatifs du corpus. Les résultats sont organisés selon les sujets plus prévalents ou singuliers dans le corpus. D'ailleurs, Braun et Clarke (2006) précisent que le choix des exemples est central. Elles expliquent que les phrases des chercheurs et chercheuses doivent lier les exemples à leur question de recherche, tout en ajoutant des éléments favorisant la compréhension (Braun et Clarke, 2006). Tracy (2010) mentionne qu'il est important d'être honnête et transparente dans la synthèse. C'est donc dans cette optique que j'ai développé la synthèse de mon analyse.

## CHAPITRE 4

### RÉSULTATS

Je débute ce chapitre en remémorant la question de cet essai : Comment l'implication parentale avec les milieux éducatifs des enfants est-elle présentée dans trois sites Internet québécois pour les parents ? (voir Section 1.9). Les objectifs spécifiques sont :

1. Identifier les éléments concernant l'implication parentale dans trois ressources sur Internet.
2. Caractériser les formes d'implication parentale présentes dans ces ressources.
3. Analyser les ressources à la lumière de la littérature scientifique récente sur l'implication parentale (voir Section 1.9.1).

Les objectifs ont des niveaux d'analyse différents les uns des autres. Le premier dresser une description de la situation. Le second est répondu à travers l'analyse de contenu. Le troisième vise une discussion critique. La présentation des résultats est un amalgame des notions théoriques et de la compréhension acquise avec l'analyse de contenu des pages Internet. La section 4.1 permet de répondre en partie au troisième objectif spécifique. La section 4.2 présente une analyse selon les dimensions de la typologie d'Epstein (2001), celle-ci aide à répondre au premier et au deuxième objectif spécifique. La section 4.3 est une discussion qui relie les éléments forts de tous les chapitres. Cette dernière section permet de répondre au deuxième et au troisième objectifs spécifiques.

Avant de débiter le cœur du chapitre, une note au sujet du vocabulaire est de mise. Les trois sites emploient une variété de nomenclature pour leurs pages Internet. Pour simplifier le texte, j'utilise principalement l'expression page Internet sauf si la nature est vraiment spécifique comme un vidéo ou un tableau.

#### 4.1 Description des sites Internet analysés

Cette section contient des descriptions globales des trois sites Internet sélectionnés soit : Naître et Grandir, Alloprof Parent et la CLEF. Les descriptions comportent toutes trois éléments. Premièrement, je présente les raisons qui font en sorte que le site répond aux critères de la section 3.1.1. Deuxièmement, je présente la page d'accueil et comment naviguer sur le site. Troisièmement, je partage mes impressions. La

section 4.1.4 présente une comparaison entre les sites avec une partie de réponse au troisième objectif spécifique.

#### 4.1.1 Naître et Grandir

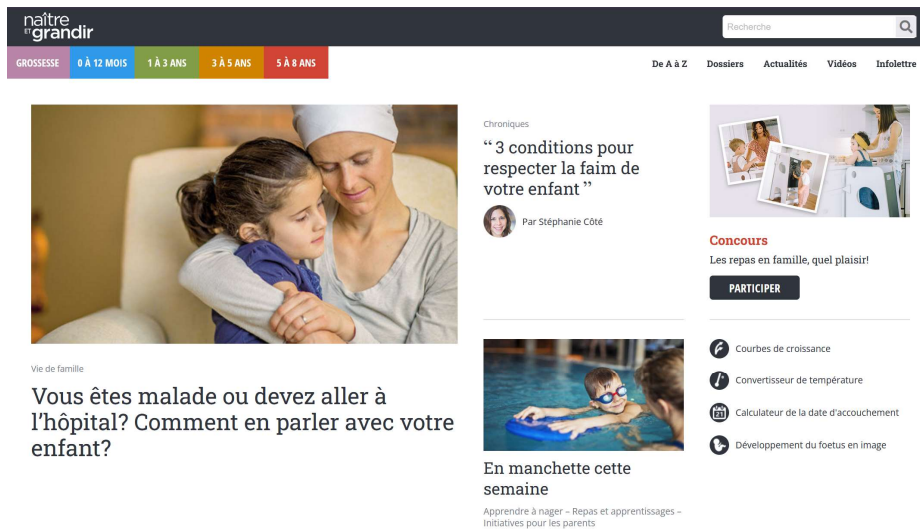
Le site Naître et Grandir est réputé au Québec. Moi, il m'a été recommandé par des parents de mon entourage, des spécialistes du domaine de la santé, des intervenantes de milieux communautaires et par les responsables de la garde de mes enfants. Il est aussi un des sites qui a un bon référencement avec les questions utilisées dans le moteur de recherche Google.

En plus de s'occuper de ce site Internet et de le financer, l'équipe de la Fondation Lucie et André Chagnon publie huit fois par année un magazine, du même nom, disponible gratuitement dans plus de 4600 endroits au Québec. Certaines bibliothèques municipales, plusieurs milieux de gardes et organismes communautaires le remettent aux personnes qui fréquentent leurs établissements (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a). En plus du nombre de visites mentionnées à la section 1.7, le fait que plusieurs spécialistes réfèrent vers ce site indique que les parents utilisent ce site pour s'informer au sujet de la santé et de l'éducation de leurs enfants de zéro à huit ans. D'ailleurs, toutes les publications que leur équipe produit et le site Internet sont entièrement gratuits et sans publicité (*Ibid.*).

C'est la Fondation Lucie et André Chagnon qui en est la principale source de revenus. La mission de cet organisme est « de prévenir la pauvreté en contribuant à la mise en place de conditions favorables au développement du plein potentiel de tous les jeunes vivant au Québec » (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022b). Pour y répondre, les gestionnaires ont créé le site Internet et le magazine le contenu est rédigé par leur équipe et suivi d'une vérification scientifique (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022b). Les noms des personnes qui font les vérifications scientifiques sont inscrits sur les pages Internet du site (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a). Cette validation permet aux parents de se sentir en sécurité par rapport aux informations reçues et être outillés pour prendre les décisions concernant le développement de leurs enfants (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022b). De plus, la prise de décision parentale est soutenue par des chroniques écrites par des spécialistes de différents domaines (orthophoniste, comptable, psychologue, bibliothécaire, etc.) (*Ibid.*). Les sujets sur le site sont variés tout en étant toujours en lien avec la parentalité, de la grossesse jusqu'aux réalités vécues par les parents d'enfant de 8 ans.

Pour se retrouver sur le site de Naître et Grandir, plusieurs options de navigation sont disponibles sur la page d'accueil. Cette dernière est représentée à la figure 4.1. Elle est suivie d'une description qui expose les éléments qui paraissent être les plus utiles pour les parents selon mon point de vue de parent.

Figure 4.1 Page d'accueil du site Naître et Grandir



Une personne qui consulte le site avec une intention spécifique peut utiliser l'outil de recherche en haut à droite. Les internautes ont aussi l'option de sélectionner avec un onglet de couleur selon l'âge de l'enfant. Cette action ouvre un menu déroulant incluant de six à 11 catégories. Une fois que le parent choisit une catégorie, il y a entre 17 et 90 pages Internet.

Après avoir sélectionné un lien, la personne voit une page Internet similaire à celle de la figure 4.2. En haut, l'arborescence permet de se retrouver (Accueil/5 à 8 ans/Développement/6 à 7 ans), suivi du titre de la page Internet, *6 à 7 ans : le développement cognitif et langagier*. En bas du titre, l'internaute voit les différents sujets abordés dans la page. Ensuite, des icônes montrent des choix pour la fonction d'écoute (lecture assistée), d'enregistrement en MP3 et de traduction en anglais, lorsqu'elle est disponible.

Figure 4.2 Page Internet d'un article sur le site de Naître et Grandir



Les textes sont divisés en sections qui sont présentées après l'introduction du texte. Le texte termine avec une section nommée : *À retenir*. Ensuite, les noms des personnes responsables de la révision scientifique et de la recherche sont indiqués. Dans un encadré, des ressources et des références sont présentes afin que les parents les consultent, selon leurs besoins.

Ce site cible précisément les parents. Les articles sont de nature informative. La présentation est, selon mon point de vue de parent, bien adaptée pour les parents. Cependant, certains articles sont chargés et demandent plus de concentration et de temps à lire. La section 1.3 présente que le temps est un enjeu pour plusieurs parents. De plus, les parents ont des niveaux de littératie variables (Crespo, 2018). Cette difficulté peut être palliée grâce à la fonction de lecture par une voix automatisée et une surbrillance des mots qui est proposée.

Le dernier point que je souligne pour ce site est que les responsables du site Naître et Grandir travaillent de concert avec des chercheurs et des chercheuses universitaires (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a). Les recherches visent plusieurs objectifs, dont celui de s'assurer de répondre aux besoins des parents (Fainstein *et al.*, 2021).

#### 4.1.2 Alloprof Parents

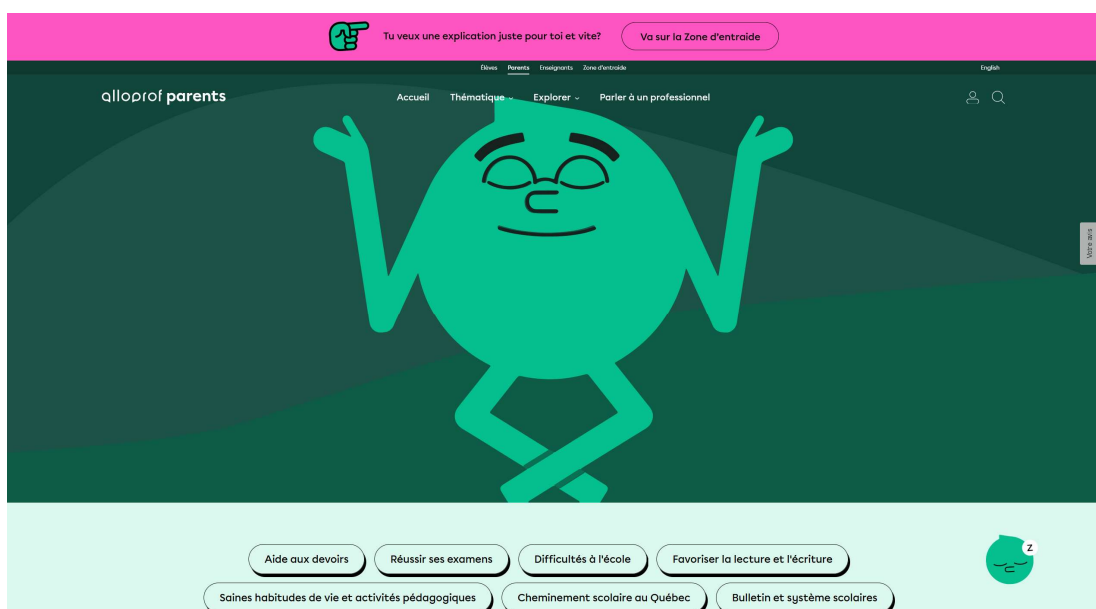
Fort de plusieurs prix, Alloprof (s.d.) est reconnu au Québec dans les milieux éducatifs grâce à leur contenu majoritairement créé par des membres de leurs équipes. Le site est en partie bilingue, toutefois, le français

est prédominant (Alloprof). Sa mission, depuis 1996, est d'engager les jeunes, de plus ou moins 6 ans à 18 ans, dans leur scolarité primaire et secondaire au Québec (Alloprof, s.d.). L'organisme obtient du soutien venant de plusieurs sources, dont le gouvernement du Québec, Rio Tinto, la fondation Desjardins, la fondation familiale Trottier et la fondation Pathy Family (Alloprof, s.d.).

Pour rejoindre, gratuitement, les élèves et leurs parents, Alloprof prend la forme d'un site Internet, d'une présence sur les réseaux sociaux (Facebook, Instagram, Twitter, TikTok, autres), d'un espace de clavardage avec des enseignantes, d'un espace d'entraide entre les élèves et d'une ligne téléphonique pour parler avec une personne du corps enseignant (*Ibid.*). D'ailleurs, depuis mars 2020, le site et la ligne téléphonique ont aidé plus de 550 000 jeunes (Alloprof, s.d.). Aussi, il est important de mentionner que le contenu exclusif est complètement rédigé pour le site Internet d'Alloprof (*Ibid.*). De plus, le site propose une section ciblant les parents afin de les accompagner dans la réussite éducative de leurs enfants, tous les parents ont aussi accès à la ligne téléphonique pour répondre à leurs questions (Alloprof, s.d.).

La page d'accueil de la section dédiée aux parents est montrée à la figure 4.3. En haut, un bandeau rose s'adresse aux jeunes afin d'accéder à leur page d'entraide. Au centre, un personnage animé, qui se nomme FLO, occupe la majorité de l'espace. FLO a une petite icône qui le représente à droite en bas de la page qui dort et se réveille lorsque le curseur le survole. Il peut aider dans les recherches et il est présent sur toutes les pages.

Figure 4.3 Page d'accueil d'Alloprof Parents

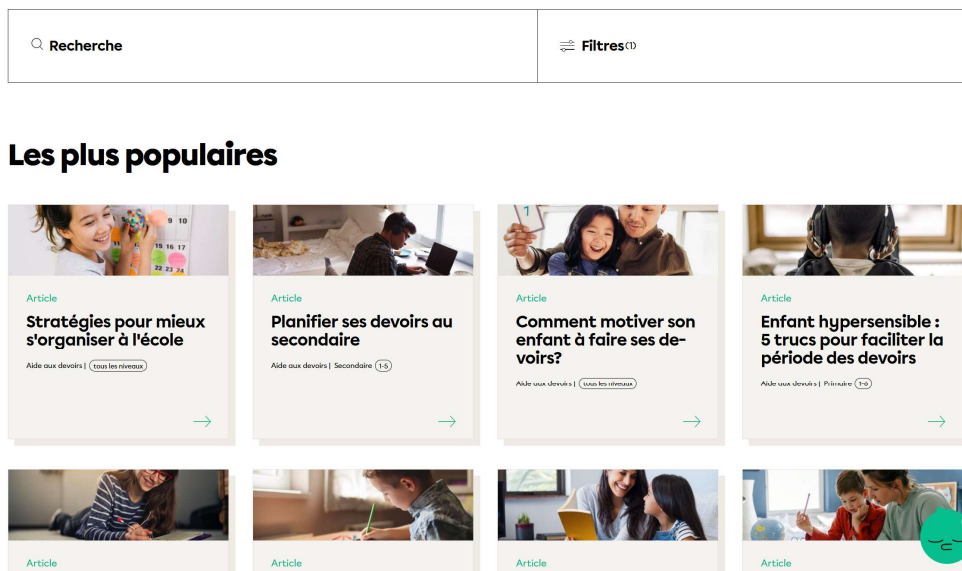




Dans le bas de la page, sept catégories sont proposées aux internautes (Aide aux devoirs, Réussir ses examens, Difficultés à l'école, Favoriser la lecture et l'écriture, Saines habitudes de vie et activités pédagogiques, Cheminement scolaire au Québec et Bulletin et système scolaires). Dans chacune des catégories, il y a entre 47 et 198 pages Internet suggérées

Lors de la sélection d'une catégorie, par exemple, *Aide aux devoirs*, les parents se retrouvent devant un choix qui est représenté à la figure 4.4. Les internautes peuvent effectuer une recherche ou choisir un titre accompagné de son type (article, chronique, dossier, outil, truc et vidéo).

Figure 4.4 Sélection de textes la sélection de la catégorie Aide aux devoirs



La figure 4.5 montre la page Internet après avoir sélectionné le titre : *Comment motiver son enfant à faire ses devoirs ?*

Figure 4.5 Page Internet de site Alloprof parent



Comme le montre la figure 4.5, en haut, l'arborescence montre le chemin afin d'arriver à cette page. Ensuite, les catégories présentes dans le texte sont nommées, suivies du titre de la page avec un chapeau. Par la suite, il y a souvent un encadré avec des stratégies gagnantes pour les parents qui est suivi d'un texte explicatif. À la fin de la page Internet, il y a les noms des personnes à la rédaction et des responsables de la vérification scientifique.

Le site Alloprof est mieux connu pour son contenu dédié aux jeunes. Depuis vingt-cinq ans, les gestionnaires du site ont principalement voulu s'adresser aux jeunes. Dans les dernières années, leurs équipes ont porté une attention plus grande aux parents. Les catégories qu'ils utilisent dans leur site sont précises et attrayantes pour les parents. De plus, l'équipe de rédaction démontre un souci de synthétiser plusieurs éléments dans des encadrés comme montré à la section 4.2.5 grâce à la figure 4.8.

D'un point de vue d'un parent, le visuel du site avec FLO pourrait être perçu comme enfantin. Un dernier bémol est que certains textes sont répétitifs ; le contenu pourrait être plus concentré.

#### 4.1.3 La CLEF

La CLEF est un site Internet gratuit qui s'adresse principalement aux parents. Les responsables du site ont créé une communauté virtuelle de parents qui se partagent des méthodes pour que leurs enfants, de cinq à huit ans, apprennent à compter, lire et écrire en famille. La CLEF en est l'acronyme. Le site est produit

pour la population québécoise, en français, par une équipe de Télé-Québec en collaboration avec le gouvernement du Québec (Télé-Québec, s.d.). Les responsables du site mentionnent, entre autres, dans leur description qu'ils veulent soutenir les parents de tous les milieux socioéconomiques et de tous les niveaux de scolarité de la province (Télé-Québec, s.d.). Télé-Québec est le producteur du site (*Ibid.*). Sa mission, en plus de son rôle de télédiffusion éducative et culturelle, mentionne le développement du savoir et l'acquisition de connaissances (Télé-Québec, s.d.). Le site de La CLEF répond en partie à cette portion de la mission de Télé-Québec.

La notoriété de Télé-Québec est évidente, cependant, le site de la CLEF est moins connu. Certaines intervenantes en milieu de garde et certaines enseignantes en parlent avec les parents des jeunes avec qui elles travaillent, j'ai aussi des publicités dans la section jeunesse de Télé-Québec. Toutefois, l'équipe de la CLEF promeut le site depuis un peu plus de trois ans, principalement par les réseaux sociaux (Wannaz-Martel, 2022). L'équipe de rédaction a constaté que les parents des jeunes de cinq à huit ans ayant un faible niveau de littératie utilisent plus les réseaux sociaux que les pages Internet (*Ibid.*). Bien que l'équipe du site cible une population particulière, il a été sélectionné dans la présente étude puisque le contenu et les référencements sont grand public.

Sur la page d'accueil, les titres sont écrits de façon succincte. De plus, une bonne partie de leurs contenus sont des vidéos, généralement de moins de cinq minutes. Les vidéos sont généralement concises, crédibles et instructives. Le matériel audio-visuel utilise souvent l'humour afin de passer le contenu souhaité. Aussi, ils font régulièrement des activités en direct afin de valoriser la lecture, l'écriture, l'utilisation des mathématiques dans les familles, comme le démontre la page d'accueil montrée à la figure 4.6.

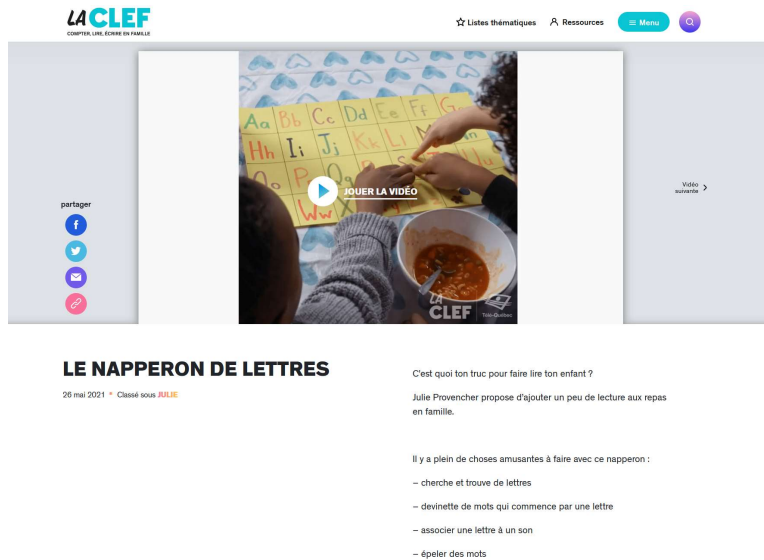
Figure 4.6 Page d'accueil du site La CLEF



L'interface favorise une navigation intuitive sur le site et minimise le besoin de lire. La navigation sur le site est faite grâce à des photos de personnalités connues (p. ex. Mathieu Cyr, Bianca Gervais, Mélissa Bédard) et par l'organisation de l'information en treize catégories (p. ex. Astuces, C'est quoi ton truc ? Compter, Écrire, Être parent) (Télé-Québec, s.d.). De plus, des vidéos des personnalités connues du Québec sont aussi intégrées dans les catégories. Il y a entre 13 et 323 pages Internet par catégories. Les styles et les contenus des pages Internet sont variés et s'adressent aux parents.

Lors de la sélection d'une catégorie, il y a une page qui s'ouvre avec plusieurs titres qui s'offrent aux internautes. Ensuite, comme il est possible de le voir à la figure 4.7, la page Internet présente la vidéo. À la gauche de l'image, les réseaux sociaux sont présents. En bas, il y a le titre du vidéo et un court texte explicatif.

Figure 4.7 Page Internet présentant un vidéo sur le site de la CLEF



Un élément intéressant des pages du site de la CLEF est que la mise en page est épurée. Les éléments de navigation sont peu nombreux.

Une des forces du site est l'intégration de l'humour dans plusieurs vidéos tout en mettant de l'avant des méthodes d'éducation gagnantes pour l'intégration des mathématiques, de la lecture et de l'écriture. Tous les parents semblent être les bienvenus à utiliser le site de la CLEF, mais une attention particulière est apportée aux adultes pour qui la lecture du français est un défi. Il est intéressant pour les parents de consulter le contenu que produit l'équipe de la CLEF en direct sur sa page Facebook. Il est certain que mon analyse porte sur les sites Internet, toutefois, pour la CLEF, les réseaux sociaux y sont particulièrement liés et plus fournis.

#### 4.1.4 Comparaison des trois sites

Plusieurs éléments permettent de distinguer les trois sites les uns des autres. Pour cette comparaison, des particularités qui les distinguent sont soulevées. Je propose de regarder une brève de leurs histoires, la quantité de documentation, l'âge des enfants ciblés, leurs présentations visuelles.

Les sites Internet ont une histoire qui leur est propre. Toutefois, il est intéressant de savoir que la marque Naître et Grandir s'est développée sur plusieurs plateformes depuis 2009 (Fondation Lucie et André

Chagnon, 2022a), qu'Alloprof s'est fait connaître il y a plus de 25 ans (Alloprof, s.d.) et que la CLEF existe depuis un peu plus de trois ans (Télé-Québec, 2021).

Comme il est observé dans les sections précédentes, les trois sites offrent une grande variété de documentation. Les chiffres le démontrent dans les trois sections précédentes. Dans tous les cas, les parents peuvent s'outiller, et ce, particulièrement en lien avec leur rôle auprès de leurs enfants.

La comparaison des âges est aussi intéressante, le site de Naître et Grandir se spécialise de la grossesse, aux huit ans des enfants (Fondation Lucie et André Chagnon, 2022a), Alloprof Parents de six ans à 17 ans (Alloprof, s.d.) et la CLEF de cinq à huit ans (Télé-Québec, s.d.). Les différences entre les sites Internet entraînent des visions et des contenus différents.

Concernant la présentation visuelle, celle de Naître et Grandir est la plus uniforme, et ce, sur toutes les pages du site. Par exemple, sur Naître et Grandir, la couleur associée aux âges est toujours la même, pourtant certains textes sont inclus dans plus d'une section du site (c.-à-d. pour deux groupes d'âges). Les présentations visuelles des sites d'Alloprof Parents et de la CLEF semblent plus aléatoires.

Les trois sites sont pertinents et répondent à des besoins afin que les parents évoluent dans leurs rôles, tout comme le montre la typologie d'Epstein (2001). Toutes les équipes semblent souhaiter le bien-être des familles au quotidien. Les descriptions permettent de réaliser que tous les sites Internet ont une sensibilité pour les niveaux de littératie des parents. L'internaute le remarque dans la mise en page et surtout dans les approches pour la lecture des textes (voir Section 1.1) (Crespo, 2018). De plus, la navigation est simple dans tous les sites permettant aux parents d'effectuer des recherches rapidement, ce qui répond au peu de temps dont ils disposent (voir Section 1.2). Le troisième objectif spécifique propose de mettre en lumière des éléments de la littérature avec les sites Internet. Un début de réponse se retrouve dans la section 4.1. Il est important de mieux comprendre les éléments présents directement dans les pages afin que des liens plus précis avec la littérature s'établissent.

#### 4.2 Analyse selon les dimensions de la typologie d'Epstein (2001)

La vision globale des sites est démontrée dans la section 4.1. Maintenant, je prends le temps de revoir chacune des dimensions de la typologie d'Epstein (2001) pour mieux identifier les éléments au sujet de l'implication parentale dans les sites Internet et en caractériser les formes. Pour y arriver, j'ai utilisé mon

analyse où certaines similitudes et des dissonances ressortaient (Allard-Poesi, 2003). J'ai donc comparé les unités d'analyse pour mettre en lumière les éléments distinctifs et similaires que les sites Internet proposent. C'est pourquoi les catégories diffèrent d'une dimension à l'autre. Tout le long de la présentation des résultats, il y a des exemples que j'ai sélectionnés avec soin (Braun et Clarke, 2006). Le but est que la compréhension soit la meilleure possible (*Ibid.*).

#### 4.2.1 Dimension du rôle des parents

En tout, 72 pages Internet portent principalement ou partiellement sur la dimension du rôle des parents, 30 sur le site de Naître et Grandir, 29 sur le site d'Alloprof Parents et 13 sur le site de la CLEF. Dans ma sélection, cette dimension est présente partout, directement ou indirectement. Cette dimension est aussi présente dans les missions des trois sites Internet présentés dans la section 4.1. Toutes les équipes souhaitent aider à améliorer les compétences parentales. Les sujets abordés sont : l'importance des parents, les transitions entre les milieux éducatifs des enfants et la communication entre les parents et leurs enfants.

Les sites de Naître et Grandir et de la CLEF valorisent le rôle des parents. Le premier site, sur la page intitulée *la persévérance scolaire* il est écrit : « [que les parents ]sont les premiers éducateurs de leur enfant et peuvent exercer une influence positive pour lui donner le goût d'apprendre, l'encourager et le soutenir dans son parcours scolaire. » Le second site le fait lors d'une entrevue. Le sujet du rôle des parents est amené en spécifiant que c'est souvent un engagement pour toute la vie. L'exemple est celui d'Alexandre Despatie, un ancien athlète olympique dont la discipline était le plongeon. Il discute avec l'animateur Martin Cloutier au sujet de l'implication de ses parents dans son parcours éducatif :

c'est surtout mon père [qui s'impliquait]. Encore aujourd'hui, il me répète que même dans le milieu où je suis, [...] s'il y a moyen d'aller chercher des formations, des si, des choses, pour toujours continuer à s'améliorer, d'évoluer dans ce que je suis en train de faire. C'est lui, la personne qui me le dit encore. Alors à 32 ans, il est encore impliqué dans mon éducation, si on peut dire.

Cet extrait montre que même si Alexandre Despatie n'est plus un enfant, son père reste une figure significative dans son éducation. Il est possible d'identifier l'importance du rôle des parents dans l'éducation tout au long de la vie de leurs enfants dans les mots de l'olympien. Les deux extraits

démontrent que les équipes de rédaction valorisent le rôle des parents. De plus, ils font un lien entre l'implication parentale et la réussite scolaire, tout comme la législation le fait (voir Section 1.4).

Dans la même lignée, dans la section 1.3, il est question du rôle important que les parents jouent durant les transitions entre les milieux éducatifs (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2012). Les changements sont fréquents, par exemple : l'entrée à la garderie, l'entrée à la maternelle, le passage vers le primaire, l'entrée au secondaire. Les périodes de transition sont abordées dans des pages du corpus, particulièrement dans les sites de Naître et Grandir et d'Alloprof Parents. Le site, Naître et Grandir, propose d'ailleurs différentes solutions afin de briser l'isolement sociale des parents lors de ces moments charnière. Afin d'aider à *l'adaptation à la garderie*, l'équipe propose :

[d'] allez au parc avec votre tout-petit en même temps que les enfants de la garderie, si les éducatrices les amènent dans un parc de votre quartier. Ainsi, certains visages lui seront plus familiers au moment de son entrée dans son milieu de garde.

Une piste de solution similaire est proposée sur la page *La rentrée à la maternelle*. Il est écrit : « Aidez votre enfant à rencontrer des camarades d'école. [...] N'hésitez pas à inviter des enfants du voisinage à jouer, afin de commencer à établir des liens. » L'importance des relations sociales pour les enfants lors des transitions de milieux éducatifs est mise de l'avant dans cet exemple. Pour le passage vers l'école secondaire, les liens sociaux sont aussi à favoriser selon l'équipe d'Alloprof Parents sur la page *Mon enfant entre à l'école secondaire*. L'équipe de rédaction propose aux parents d'encourager leur adolescent à « participer aux activités d'intégration ; faire des activités parascolaires ; s'impliquer dans les comités scolaires ; faire du sport sur l'heure du midi ; etc. » Le parent ici se retrouve à conseiller son enfant. Le dernier exemple concernant les transitions entre les milieux éducatifs provient de l'équipe du site d'Alloprof Parents. Elle propose aux parents de « Démontrer un intérêt certain envers ce que vit votre jeune l'aidera à se confier et à mieux vivre la transition entre le primaire et le secondaire. » Ici, le but est de soutenir le parent dans son rôle et en même temps l'exemple présente l'importance de la communication avec les jeunes changeant de milieu éducatif.

L'exemple précédent montre que le contenu des sites et les dimensions de Epstein (2001) sont parfois indissociables les uns des autres. Le site d'Alloprof Parents et celui de Naître et Grandir, dans les deux exemples mettent en lumière des compétences que les parents devraient développer avec leurs enfants. Une page Internet du site Alloprof Parents, intitulé *Comment parler du décrochage scolaire avec mon*



*enfant ?*, propose aux parents « de faire preuve d'écoute, de compréhension et de calme. » L'équipe du site Naître et Grandir va dans le même sens et mentionne, à l'intention des parents, sur la page Internet *Comment bien réagir au bulletin de son enfant ?* Il est écrit qu'« il est important d'écouter ce que votre enfant souhaite dire au sujet de ses résultats scolaires ». Le développement de l'écoute des parents envers les paroles de leurs enfants est promu dans les deux exemples. Les exemples sont en lien avec les explications de Epstein (2001) puisqu'ici la communication est à l'intérieur de la famille. En lien avec l'implication parentale, la catégorie de la communication concerne aussi les communications entre les parents et les intervenantes des milieux éducatifs.

#### 4.2.2 Dimension de la communication

En tout, 46 pages Internet portent principalement ou partiellement sur la dimension de la communication des parents avec les intervenantes des milieux éducatifs, 24 sur le site de Naître et Grandir, 18 sur le site d'Alloprof Parents et quatre sur le site de la CLEF. Les sujets abordés sont en lien avec l'analyse de contenu qui a été faite. Ils sont : le stress chez les parents, les communications formelles, les communications pour les enfants avec des difficultés d'apprentissage ou de comportement et le travail d'équipe.

La communication avec les intervenantes éducatives peut engendrer du stress chez certains parents, les sites de la CLEF et d'Alloprof Parents le prennent en considération. Une vidéo humoristique, présente sur le site de la CLEF, mentionne des appréhensions face aux communications entre les parents et les intervenantes. Le titre de la vidéo est *Jess a peur des profs !* L'internaute voit une scène entre deux amies dont au moins une est maman. Lorsqu'elle voit, le message de l'enseignante, elle dit : « Shit, [...] c'est la prof de Samuel, elle veut que je la rappelle. Ah non ! Si elle veut me parler, c'est que j'ai fait quelque chose de pas correct. » Sans même avoir parlé à l'enseignante, elle est réfractaire et son langage corporel laisse comprendre qu'elle est stressée. L'attitude d'anticipation de la comédienne reflète un stress que certains parents peuvent vivre. Du côté du site d'Alloprof Parents, l'équipe mentionne cette émotion sur une page Internet intitulée *Mon enfant entre à l'école primaire*. Il est écrit : « Rencontrer l'enseignant de votre enfant vous stresse ? Vous trouverez une foule de trucs pour vous aider [...]. » Ici, l'équipe d'Alloprof Parents propose des pistes de solution pour aider les parents vivant du stress face aux communications. La vidéo semble viser à dédramatiser les situations stressantes. Dans les deux cas, l'objectif est sûrement de diminuer le stress des parents. Les équipes semblent souhaiter que les parents soient conscients que malgré le stress, les communications sont souhaitables. D'ailleurs, les communications avec les milieux

éducatifs sont inévitables puisque, comme il est vu dans la section 1.4, certaines communications provenant des milieux éducatifs sont enchâssées dans la loi.

La législation encadre plusieurs communications et le site d'Alloprof Parents est celui qui apporte le plus d'attention aux différentes communications entre les milieux scolaires et les parents. La première communication arrive environ un mois après le début des classes. Elle est expliquée dans la page *Qu'est-ce que la première communication aux parents ?* Il est écrit : « Cette première communication est une occasion à saisir pour créer des liens avec l'équipe-école et pour amorcer la coéducation du bon pied. » Pour les rencontres avec les enseignantes, l'équipe du même site a créé un carnet *Rencontre parent-enseignant : guide pour une préparation zen*. La proposition pour les communications avec les enseignantes est de leur demander : « Comment voulez-vous que l'on communique ? » L'équipe de rédaction du site fait ainsi le tour de toutes les communications formelles en les expliquant pour les parents d'enfants sans difficulté particulière et pour les enfants avec des problématiques scolaires.

Certaines difficultés physiques, sociales, comportementales et d'apprentissages entraînent des communications plus régulières avec les intervenantes des milieux éducatifs. Plusieurs moyens de communication peuvent être mis en place par les milieux éducatifs, surtout en lien avec les communications entre les parents et les intervenantes éducatives, les sites de Naître et Grandir et d'Alloprof Parents proposent des pages Internet à ce sujet. Par exemple, sur la page Internet de Naître et Grandir, intitulé *L'enfant qui a un problème de comportement à la garderie*, explique qu'un moyen de communication est le cahier de communication. Il est proposé par les éducatrices et il est expliqué que c'est « Un cahier de communication [qui] est aussi un bon moyen pour permettre à l'éducatrice d'expliquer une situation particulière. » Ce cahier peut être utilisé avant la mise en place d'un plan d'intervention, lui aussi détaillé sur la page. Une autre page du même site communique des informations au sujet du plan d'interventions pour les enfants d'âge scolaire. L'équipe de rédaction mentionne qu'un plan d'intervention s'élabore en plusieurs étapes sur la page intitulée *Le plan d'intervention à l'école*. Les étapes nommées sont :

La planification des interventions, l'élaboration des objectifs et des interventions [...] la rencontre avec les parents et l'élève. Au moment de la rencontre, les parents pourront poser leurs questions et donner leur opinion sur des objectifs qui seraient à travailler. Le plan d'intervention pourra ensuite être ajusté.

Les étapes peuvent différer d'un milieu éducatif à un autre. Toutefois, la rencontre des parents avec l'équipe d'intervenantes est une pratique courante. Sur le site d'Alloprof Parents, un blogue d'un parent raconte sa vision de la rencontre au sujet du plan d'intervention de son enfant autiste. Le titre de la chronique de Patrice Saucier est *Le plan d'intervention : le GPS de mon fils*. Ce père écrit :

À la table, nous sommes six, soit ma femme et moi, la directrice responsable du plan d'intervention, la titulaire de la classe de mon fils, l'éducatrice spécialisée et une autre intervenante. On nous dresse un portrait de la situation actuelle puisqu'au moment d'écrire ces lignes, l'étape est sur le point de prendre fin... sur de mauvaises notes ! Impérativement, il faut réajuster le plan d'intervention.

Les mots du père montrent que cette rencontre a été éprouvante. Dans les exemples des deux sites Internet, la constante est que les enfants avec des difficultés entraînent plus de communications et de travail en équipe entre les intervenantes éducatives et les parents. Les communications et le travail d'équipe font réfléchir aux niveaux dans le modèle des diverses formes de collaboration de Larivée (2012 ; 2013).

Tous les enfants qui fréquentent un milieu éducatif ont une équipe d'adultes qui les entourent. La collaboration est un aspect important pour les équipes de Naître et Grandir et d'Alloprof Parents. Plusieurs exemples sont présents dans chacun des sites. Chez les plus jeunes, l'équipe de Naître et Grandir propose aux parents, dans un article intitulé *Les effets des services de garde sur le développement des enfants*, d'avoir une bonne relation avec l'éducatrice. Cette relation permet « quand l'éducatrice communique bien ses observations aux parents au sujet de leur enfant, ils peuvent voir ensemble comment intervenir à la maison comme dans le milieu de garde pour améliorer un comportement. » Ainsi les adultes qui s'occupent des jeunes au quotidien les aident à grandir dans des milieux cohérents. L'équipe du site d'Alloprof Parents sur la page Internet *Comment parler du décrochage scolaire avec mon enfant ?*, écrit que « Faire équipe avec l'école est une stratégie gagnante pour la réussite de votre enfant. » Les deux exemples montrent l'importance de bâtir une équipe autour des enfants. Pour y arriver, il est important de prendre en considération les facteurs qui entraînent des barrières dans l'implication parentale (Hornby et Lafaele, 2011). Dans les cas présents, je trouve que les parents se font demander de faire équipe avec les intervenantes éducatives, sans que les sites proposent des solutions afin d'y arriver. Il y a peut-être la piste du bénévolat.

#### 4.2.3 Dimension du bénévolat

En tout, dans le corpus, quatre pages Internet portent principalement ou partiellement sur la dimension du bénévolat : une sur le site de Naître et Grandir, trois sur le site d'Alloprof Parents et aucune sur le site de la CLEF. Il est important de mentionner que les parents s'impliquant dans la gestion des milieux scolaires sont considérés à la section 4.2.5. Dans cette section, je propose de traiter des actions en lien avec la motivation des enfants et des projets scolaires.

Les actions de bénévolat des parents dans les milieux éducatifs sont en lien avec la motivation scolaire des enfants. Les deux équipes l'expriment de façon similaire. L'équipe de Naître et Grandir écrit, sur la page intitulée *Faire aimer l'école à un enfant dès la maternelle*, « lorsque vous [...] participez à certaines activités de la classe (spectacles, expositions, sorties) [le résultat est que] votre enfant comprend que l'école, c'est important. Sa motivation augmente. » Pour le site d'Alloprof Parents, la page Internet s'intitule *Favoriser la collaboration avec l'équipe-école*. L'autrice Catherine Couturier écrit : « Pour ce faire, vous pouvez participer aux activités scolaires telles que : les spectacles, les événements de charité, les rencontres d'enseignants, les sorties scolaires (comme accompagnant), etc. » Sans que le mot *bénévolat* ait été employé, il est possible de saisir que c'est la fonction qu'occupe le parent lors des présences à l'école. Toutefois, il est possible de faire des liens avec la dimension du bénévolat des travaux de Epstein (2019) qui sont présentés à la section 2.1.

Une page Internet du site Internet d'Alloprof Parents intitulé *Comment aider l'enfant à avoir un bon lieu avec son enseignant*, suggère aux parents d'aller un peu plus loin. Il y a cinq stratégies proposées aux parents dont de « participer aux projets de classe ». L'équipe écrit :

Les projets de classes représentent une occasion unique de nous impliquer dans la vie scolaire des enfants, mais aussi de créer un lien avec leur enseignant. Quand le contexte le permet, il ne faut donc pas hésiter à vous porter volontaire pour : les projets de bricolage, les activités de cuisine, la lecture à haute voix, la présentation des métiers, etc.

Ici, le parent se fait proposer d'aller vers les intervenantes du milieu scolaire afin de participer à des projets de classe et ainsi s'impliquer. Il se fait même interpellé avec le pronom nous, ce qui donne l'impression que le parent fait partie de l'équipe. Lorsque le parent saisit l'opportunité, il risque de faire du bénévolat dans le milieu scolaire de son enfant. Toutefois, la porte du milieu éducatif risque d'être fermée aux

parents comme l'expliquent les travaux de Feyfant (2015) et Arapi (2017). Cependant, les apprentissages ne se limitent pas à ceux faits dans les milieux éducatifs, les parents peuvent aussi s'engager dans les apprentissages de leurs enfants à la maison.

#### 4.2.4 Dimension des apprentissages à la maison

En tout, dans le corpus, 30 pages Internet portent principalement ou partiellement sur la dimension des apprentissages à la maison : huit sur le site de Naître et Grandir, 16 sur le site d'Alloprof Parents et six sur le site de la CLEF. Les similitudes entre les différentes pages du corpus sont intéressantes. Il y a aussi des éléments spécifiques à certains sites qui enrichissent cette section. Les apprentissages extracurriculaires, l'investissement de temps des parents, les méthodes éducatives afin de varier le déroulement de la période des devoirs, l'aménagement d'un espace dans la maison pour les leçons et les devoirs des enfants et, enfin, la collaboration avec les intervenantes éducatives sont les sujets traités.

Les apprentissages extracurriculaires à la maison peuvent être de plusieurs types. Sur les sites, Alloprof Parents et Naître et Grandir les parents sont encouragés à explorer diverses activités extracurriculaires avec leurs enfants. Par exemple, l'équipe du site d'Alloprof Parents propose, sur une page intitulé *Être un parent présent dans le cheminement scolaire des enfants... qu'est-ce que ça veut dire ?*, de :

réinvestir ses apprentissages [...] dans diverses activités informelles : Exploiter les temps morts, comme en voiture, pour jouer aux devinettes [...], gérer certaines transactions à une vente-débaras, créer une carte ou écrire un mot à un proche, jouer à un jeu de société ou faire un casse-tête, lire une recette et travailler les quantités, semer et entretenir un jardin [...].

Du côté du site de Naître et Grandir, sur une page intitulée *Réconforter, jouer, enseigner : l'entrée à la maternelle*, on propose aux parents de :

Jouer ; Même si les journées de votre enfant et les vôtres sont bien remplies, prenez le temps de vous amuser et de vous détendre ensemble. Vous pouvez par exemple : aller à la bibliothèque ; jouer au parc ; cuisiner ensemble ; danser au son d'une musique entraînante ; vous coller l'un contre l'autre et parler du meilleur moment de votre journée.

Les deux sites ont des visions similaires et ils proposent de jouer et de cuisiner ensemble. Les autres activités proposées sont dans l'idée d'être ensemble. L'équipe d'Alloprof Parents met de l'avant les apprentissages et l'équipe de Naître et Grandir insiste plus sur la proximité entre les parents et l'enfant. Surtout, les exemples laissent comprendre que les parents devraient garder vivant le désir d'être et d'apprendre avec les enfants, ce qui concorde avec les écrits d'Epstein (2019) au sujet de la dimension des apprentissages à la maison.

Les temporalités sont complexes pour les parents, comme il a été présenté à la section 1.3. De plus, la gestion des devoirs et des leçons pour les parents peut être compliquée. Les parents peuvent être amenés à réaliser des activités d'apprentissages formels (c.-à-d. liés aux milieux éducatifs) et informels (c.-à-d. liés à la maison et aux loisirs) qui sont demandés au quotidien et qui requièrent du temps. D'ailleurs, une mère monoparentale dans une vidéo de la CLEF, intitulée *Être monoparental et gérer les devoirs*, le mentionne :

[qu'] un des défis majeurs [...] quand arrive le moment des devoirs, c'est souvent une période où on a plusieurs choses à faire en même temps. [...] D'arriver à être disponible pour la vaisselle, rentrée du travail, défaire les sacs, les boîtes à lunch, préparer le souper, tout ça en même temps. Pour moi, c'était comme trop. [...] donc j'ai commencé à éliminer des tâches pis à vite faire participer l'enfant. [...] Tu défais ton sac d'école. Tu défais ta boîte à lunch. Tu rinces tes pots. Quand c'est le temps des devoirs, tu t'organises toi-même pour aller chercher crayon, efface que ton matériel soit disponible.

Dans cet extrait, cette mère demande à l'enfant de s'impliquer pour répondre aux demandes du milieu éducatif. Elle demande que l'enfant se prépare à la période de devoir. De leur côté, l'équipe du site d'Alloprof Parents, dans une page Internet intitulée *Faire la supervision et l'encadrement de la période de devoirs*, mentionne que :

pendant la période des devoirs, votre présence est indispensable, et ce, pour plusieurs raisons. Lorsque vous interrogez votre enfant sur la tâche à accomplir, ou lorsque vous répondez à ses questions, vous l'aidez à être plus motivé, mieux organisé, rassuré sur l'importance que vous accordez à l'école, etc.

Cet exemple montre que les parents se font suggérer de prendre du temps avec leurs enfants pour favoriser les apprentissages scolaires. Les deux cas proposés permettent de saisir que les parents sont

sollicités durant les périodes d'apprentissages formels. En plus, il leur est demandé d'être présents et attentifs. Alors, les parents sont limités dans les tâches qu'ils peuvent faire simultanément.

Les trois sites proposent de varier les stratégies afin d'aborder la période des devoirs. Je vais garder un exemple du site Alloprof Parents et un de Naître et Grandir. Concernant la variation des approches entourant la période des devoirs, plusieurs pages Internet du corpus proposent une variété de méthodes éducatives pour accompagner les parents. L'équipe du site Alloprof Parents écrit, dans un article intitulé *Favoriser la coopération de son enfant pendant la période de devoirs*, « Le jeu favorise les apprentissages et se révèle également être une excellente manière de rendre la période de devoirs plus agréable. » Les trois premiers mots de cette phrase sont en fait un lien hypertexte qui permet d'ouvrir une page avec des idées pour l'apprentissage des mathématiques. L'équipe du site Naître et Grandir dans son texte, *Leçons et devoirs : accompagner son enfant*, écrit que :

Comme parents, nous avons souvent une conception classique de la manière dont doivent être faits les leçons et devoirs. Voici toutefois quelques exemples qui peuvent rendre la période des devoirs plus agréable et moins exigeante pour certains enfants. L'important est de rendre l'apprentissage positif.

Cette citation est suivie de propositions afin de diversifier les activités durant cette période. Dans les deux cas, les parents se retrouvent des solutions afin d'aider leurs familles à vivre cette période plus sainement. De plus, l'équipe de rédaction des pages avance que l'apprentissage devrait être lié à des moments plaisants et que les enfants peuvent développer de l'autonomie lors de la période des devoirs et leçons. De mon côté, les stratégies proposées, je les trouve intéressantes. Cependant, je ne vois pas comment les parents qui travaillent peuvent y arriver au quotidien et c'est tout de même 76 % des parents d'enfants de moins de cinq ans, la proportion doit être similaire pour les parents avec des enfants plus vieux (Lavoie et Fontaine, 2016).

En plus du temps que les parents se font suggérer d'investir, il y a aussi les besoins d'espace physique. Les sites de Naître et Grandir et d'Alloprof Parents proposent des stratégies afin d'aménager des espaces pour les enfants. Dans la page Internet du site Naître et Grandir, *Leçons et devoirs : accompagner son enfant*, il est écrit :

Assurez-vous qu'il peut travailler dans un environnement approprié. Pour mieux se concentrer, certains enfants aiment un peu de bruit ambiant, d'autres préfèrent le silence complet. Évaluez ce qui semble convenir à votre enfant, mais évitez les trop nombreuses sources de distraction pendant les devoirs (la télévision, les amis qui téléphonent, la musique trop forte).

Viviane Asselin et Marie-Claude Ouellet de l'équipe d'Alloprof Parents font aussi des recommandations similaires sur la page *Étudier dans un environnement propice aux apprentissages*. Elles proposent, en plus, d'« Aménager un espace de travail agréable, [...] d'utiliser du mobilier qui favorise une bonne posture, [...] employer le bon éclairage [...] ». Dans les deux cas, mettre en place toutes les propositions engendre des coûts financiers. Cependant, d'autres bénéfiques peuvent encourager les parents à améliorer l'installation des enfants. Avec des conditions favorables, il est possible de penser que les enfants risquent de plus s'investir afin d'accomplir les tâches demandées par les enseignantes avec qui les parents sont invités à communiquer au besoin.

Un aspect important de l'implication parentale est la création d'une collaboration avec l'enseignante de l'enfant. C'est la page Internet *Leçons et devoirs : accompagner son enfant* de l'équipe de Naître et Grandir qui met de l'avant cet aspect. Elle y écrit :

la réussite scolaire et les devoirs qui l'accompagnent sont une responsabilité partagée entre l'enfant, l'enseignant(e) et le parent. Maintenir une bonne collaboration avec l'enseignant(e) tout au long des années scolaires vous aidera à soutenir votre enfant dans ses efforts.

L'accompagnement des parents lors de la période des devoirs et des leçons démontre leurs implications et leur coopération avec les enseignantes. C'est la dimension d'implication parentale la plus commune chez les parents (Arapı, 2017). Pourtant, certaines enseignantes ne connaissent pas les modalités de cette période à la maison. Par exemple, elles ne savent pas la quantité de temps investi, le support que les parents apportent aux enfants et le fonctionnement des périodes de devoirs à la maison. Les parents s'acquièrent de cette tâche imposée par les enseignantes avec leurs enfants sans en communiquer leur expérience. Certains parents qui aident leurs enfants au quotidien vont aussi s'investir avec les gestionnaires de l'établissement que fréquentent leurs enfants.

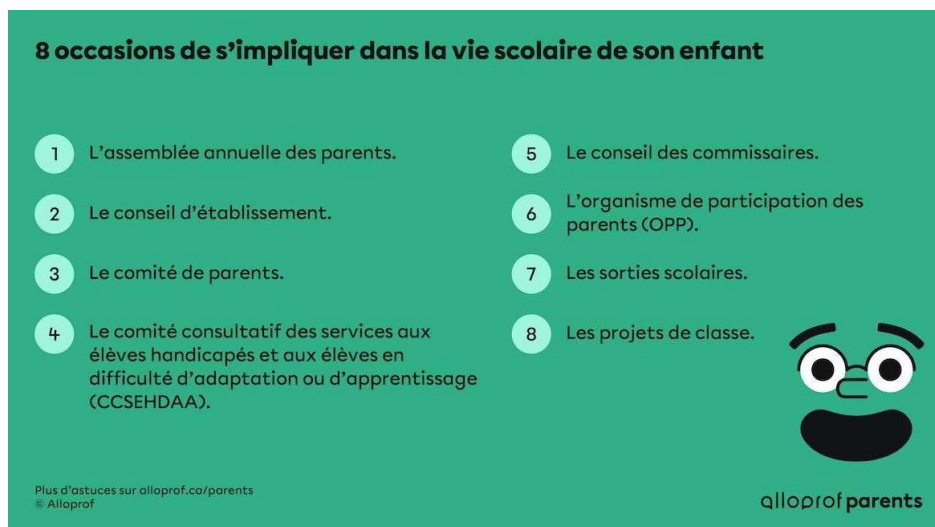


#### 4.2.5 Dimension de la prise de décision

En tout, dans le corpus, une seule page Internet porte principalement ou partiellement sur la dimension de la prise de décision. Elle se trouve sur le site d'Alloprof Parents.

La page Internet s'intitule *Comment s'impliquer à l'école de mon enfant ?* (voir Figure 4.8). Après la figure, sur le site Internet, chacune des occasions est expliquée. Pour la dimension de la prise de décision selon Epstein (2001), les numéros un à six sont pertinents et ils sont brièvement expliqués, ci-dessous.

Figure 4.8 Encadré du site Alloprof Parents, 8 occasions de s'impliquer dans la vie scolaire de son enfant



Comme présenté à la figure 4.8, la première occasion est de se présenter à l'assemblée annuelle des parents. Cette présence annuelle, je la positionne dans la dimension de la prise de décision. L'auteure de la page Internet, Marie-Ève Cloutier, accompagnée de l'équipe d'Alloprof Parents, explique « Les parents peuvent élire leurs représentants pour le conseil d'établissement et pour le comité de parents. » Comme il est souligné dans la 1.4, peu de parents se présentent lors de cette assemblée et cette présence permet de prendre des décisions qui exercent une influence sur la vie éducative des enfants.

La seconde est le CÉ, il est écrit : « Toutes les décisions importantes concernant l'école y sont prises [...] ». On sent que c'est vraiment ce comité qui a un impact direct sur la vie scolaire des jeunes de l'école que fréquentent leurs enfants.

La troisième, l'explication est très brève. Le comité de parents est décrit comme « [le comité qui] fait le lien entre les commissions scolaires et les parents de toutes les écoles ». Il est important de remarquer que le tableau est toujours sur une page fonctionnelle, cependant, il n'a pas été mis à jour à la suite de l'abolition des commissions scolaires qui a eu lieu en 2020 (LIP, Art. 1). Certaines mises à jour seraient souhaitables, par exemple, le terme commission scolaire devrait être remplacé par centre de services scolaires.

La quatrième, le CCSEHDAA qui est l'acronyme du Comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, est aussi expliqué succinctement en ces mots : « Ce comité permet aux parents de s'impliquer dans l'amélioration des services aux élèves handicapés ou en difficulté. » Une explication qui pourrait être étayée afin que les parents comprennent mieux les rôles du comité.

La cinquième n'est plus à jour. Le conseil des commissaires a été aboli en 2020 (LIP, Art. 1).

La sixième, j'ai choisi de jumeler l'OPP dans la dimension de la prise de décision. Selon mon expérience, les tâches effectuées par les parents au sein de l'OPP servent rarement directement les jeunes, contrairement à ce qui est expliqué dans la législation (voir Section 1.4).

La page Internet se conclut avec un encadré, *Trucs et outils* où il est écrit :

Vous aimeriez vous impliquer dans l'un ou l'autre des comités mentionnés dans cet article ? Pour connaître la marche à suivre et les dates d'adhésion, vous pouvez vous informer directement à l'école de votre enfant. Un membre de l'administration ou de la direction saura répondre à vos questions.

Cette stratégie guide les parents vers une ressource afin qu'ils connaissent et démystifient les moyens de s'impliquer dans le milieu éducatif de leur enfant.

#### 4.2.6 Dimension de la collaboration avec la communauté

En tout, dans le corpus, 14 pages Internet portent principalement ou partiellement sur la dimension de la collaboration avec la communauté : six sur le site de Naître et Grandir, quatre sur le site d'Alloprof Parents et quatre sur le site de la CLEF. Cette dimension est singulière, car les parents en font moins partie, puisqu'il

est question de toute la communauté. Il y a des exemples intéressants qui réunissent les sites Internet et plusieurs disparités comme il est mentionné dans la méthodologie. Dans cette section, il est question des sites Internet sélectionnés, de différentes ressources en santé, d'activités parascolaires, d'agent de concertation et de collaboration entre parents.

La dimension de la collaboration avec la communauté est particulière, car les sites que j'utilise dans mon essai font partie de la communauté, selon ma compréhension de cette dimension de la typologie d'Epstein (2001) présentée à la section 2.1. Deux exemples démontrent bien la situation, un sur le site de Naître et Grandir et le deuxième sur le site d'Alloprof Parents. Le premier est une référence du site d'Alloprof sur le site de Naître et Grandir. Leur page Internet *Stimuler le goût d'apprendre* a un encadré où il est écrit : « Si vous avez de la difficulté à faire parler votre enfant... Vous pouvez feuilleter ses manuels scolaires ou aller fouiner dans la bibliothèque virtuelle d'Alloprof [...] » Ici, l'utilisation du site Alloprof est une opportunité afin de favoriser la communication au sujet de l'école entre un enfant et son parent, il est intéressant de remarquer que c'est la section s'adressant aux jeunes du site Alloprof qui est suggéré. Le lien avec la communauté est concis. Toutefois, cet exemple permet de voir que les sites eux-mêmes font partie de la communauté. L'équipe du site Alloprof Parents propose aussi aux parents d'utiliser sa section du site pour les jeunes. Elle le fait, par exemple, dans une page Internet, *Qu'est-ce que la première communication aux parents ?* L'équipe écrit : « Si votre enfant rencontre quelques défis scolaires, vous pouvez utiliser les services d'Alloprof ! » Les parents peuvent voir que le site qu'ils sont en train de consulter fait partie des solutions qu'ils peuvent utiliser avec leurs jeunes pour les aider avec leur réalité scolaire et avec plusieurs autres enjeux.

Un des enjeux qui peut être un frein aux apprentissages des enfants est la santé autant physique que psychologique. Cet enjeu l'équipe du site de Naître et Grandir l'adresse dans une page Internet au sujet du *Refus d'aller à l'école*. Il est proposé de prendre en considération la santé, lorsque « la situation perdure, faites appel à un professionnel de la santé ou à votre médecin de famille, ou adressez-vous à l'accueil psychosocial de votre CLSC. » L'enfant peut refuser d'aller à l'école pour plusieurs raisons et la santé est une raison. La dimension de la communauté selon Epstein (2001) fait aussi référence à des services spécialisés dans l'éducation et la santé, particulièrement quand ils sont utilisés pour des problèmes en lien avec la réussite éducative.

Aussi, la communauté d'un établissement éducatif est variée, toutefois, généralement, plusieurs activités parascolaires sont disponibles. Une entrevue sur le site de La CLEF avec Étienne Boulay en parle. L'ancien joueur de football du club des Alouettes de Montréal et beau-père de Hayden âgé de neuf ans au moment de l'entrevue répond à une question sur l'apport des sports à un parcours scolaire. L'athlète dit :

Moi, je crois énormément aux sports en général aux valeurs que ça inculque à l'enfant que ce soit le travail d'équipe, que ce soit l'éthique de travail, faire partie d'une équipe pis travailler fort, pas juste pour soi, mais pour pas laisser tomber les autres avec qui tu es en équipe. Tu apprends à te découvrir tu apprends t'es qui.

Dans l'entrevue, Étienne Boulay affirme aussi que sa conjointe et lui sont impliqués dans le parcours scolaire d'Hayden. Les membres de cette famille valorisent la participation à des activités sportives et ils encouragent la réussite scolaire. Dans cet exemple, la vie dans la communauté aide à la vie scolaire.

Une particularité du site de la CLEF est des vidéos d'entrevue, il y en a une avec un agent de concertation qui travaille pour un organisme dans des écoles. Un exemple précis de l'implication de la communauté dans des écoles. C'est sur le site de la CLEF qu'il en est question. Une vidéo présente une entrevue entre Martin Cloutier et Fritznel Cazeneuve un agent de concertation dans Montréal-Nord. Il travaille afin de favoriser la réussite éducative de tous les jeunes de son secteur. Il s'emploie, avec les membres d'une équipe d'un organisme communautaire, à faire en sorte que les jeunes développent leurs habiletés sociales avec différentes activités (artistiques, sportives, sociales, culturelles, autres), et ce, en partenariat avec des établissements scolaires. Son souhait, décrit dans un tableau durant la vidéo, est d'avoir une « une école DE LA (*sic*) communauté et non une école DANS la communauté. » Fritznel Cazeneuve décrit le parcours de l'organisme pour lequel il travaille. Il dit :

Auparavant le milieu communautaire n'était pas nécessairement impliqué à l'intérieur du milieu scolaire. Là, aujourd'hui [on est] capable d'avoir des agents de concertation, des intervenants communautaires scolaires [dans l'école]. Ça favorise ce lien-là avec la communauté. [...] Donc ça permet aux jeunes d'être un peu plus au courant des services qu'il y a à l'intérieur du secteur où ils habitent.

Ici, c'est la vision d'un intervenant d'un organisme communautaire qui est illustré. Fritznel Cazeneuve et ses collègues ont réussi à s'intégrer à la vie scolaire et dans le quotidien des jeunes, tout comme des parents.

Le dernier élément de l'implication de la communauté est l'entraide entre les parents. Cet exemple est sur le site d'Alloprof Parents. Danielle Verville est une mère de quatre filles qui écrit des chroniques sur le site d'Alloprof Parents. Dans son texte *Mon enfant a la fâcheuse tendance à oublier ses livres*, elle écrit : « En début d'année, je fais des demandes d'amitié Facebook aux parents de leurs meilleures amies en leur expliquant que si nos enfants oublient leurs cahiers, nous pourrions nous entraider. » Lorsque des parents mettent en application cette proposition, ils risquent de tisser des liens sociaux. De plus, il est possible d'améliorer la réussite éducative des enfants. C'est un exemple concret de ce que peut faire un parent pour augmenter son implication parentale auprès de son enfant et de la communauté.

La section 4.2 répond en grande partie au premier objectif spécifique qui est d' Identifier les éléments concernant l'implication parentale dans trois ressources sur Internet. Il y a plusieurs éléments qui démontrent des stratégies pour aider les enfants des parents.

De plus, en utilisant la typologie de Epstein (2001) afin de caractériser les formes d'implication parentale, le deuxième objectif est aussi en grande partie atteint. Certains constats peuvent être faits. Par exemple, il est clair que le site Internet de la CLEF contient moins d'éléments comme le tableau 3.2.5 le montre. Cependant, il propose plusieurs éléments qui peuvent aider les parents. Les dimensions, du bénévolat et de la prise de décision, bénéficieraient d'une attention particulière de la part des équipes des sites de Naître et Grandir et d'Alloprof Parents. Les autres dimensions sont bien mises de l'avant. La dimension des apprentissages à la maison est une force du site d'Alloprof Parents. Toutes les informations sont présentes pour répondre à la question de recherche.

#### 4.3 Discussion

La section 4.1 brosse le portrait des trois sites Internet et la section 4.2 présente l'analyse en lien avec la typologie d'Epstein (2001). La première section démontre que les trois sites sont des outils virtuels connus et visités par les parents du Québec. La seconde montre que certaines dimensions de l'implication parentale sont plus présentes sur les sites Internet que d'autres. L'analyse montre aussi que les trois sites invitent les parents à s'impliquer dans les parcours éducatifs de leurs enfants. Dans la présente section,

les résultats présentés ci-haut sont discutés à la lumière de la littérature scientifique sur l'implication parentale. Je débute par un retour sur les dimensions de l'implication parentale de la typologie d'Epstein (2001). Ensuite, je ressors certains défis de l'implication parentale. Mon objectif spécifique auquel je réponds dans cette section est le troisième qui propose de faire des liens entre la littérature scientifique et les éléments présents sur les trois sites Internet.

#### 4.3.1 Retour avec la typologie d'Epstein (2001)

La problématique et le cadre conceptuel ont montré qu'il est souhaitable que les parents s'impliquent dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Le rôle des parents est la dimension la plus traitée par les sites Internet puisqu'elle est enchâssée dans leurs missions. Par la suite, les dimensions les plus présentes sur les sites Internet sont aussi celles préconisées par les milieux éducatifs, soit les apprentissages à la maison et les communications (Arapi, 2017). Dans cette section, je propose un tour de toutes les dimensions en faisant des liens avec les éléments de la littérature des deux premiers chapitres.

Les responsables des sites Internet semblent souhaiter l'épanouissement du maximum de parents dans leur rôle, ce qui est un objectif présent dans les travaux d'Epstein (2019). D'abord, les sites, par leur mission et leur contenu, encouragent les parents à soutenir leurs enfants. Ce qui rappelle la définition de parent élaborée dans le premier chapitre qui est : une personne qui a une filiation (biologique, adoption ou projet parental) avec un enfant, garante de l'autorité parentale et responsable des apprentissages, du développement de l'enfant ainsi que des liens avec le milieu éducatif. Elle combine quatre définitions : deux légales et deux provenant de la littérature scientifique. Cette définition met en lumière que la parentalité se vit avec des responsabilités envers son enfant. Les parents peuvent souhaiter développer leurs compétences parentales et les trois sites empruntent le médium de l'Internet pour les aider à y parvenir. Toutefois, l'utilisation d'Internet varie selon le statut d'emploi et le niveau de scolarité (voir Section 1.7) (Statistique Canada, 2021). Dans la section 1.1, il est nommé que l'occupation principale (Lavoie et Fontaine, 2016 ; Statistique Canada, 2018) et la diplomation (Lavoie et Fontaine, 2016 ; Crespo, 2018) sont variables chez les parents.

La dimension de la communication est abordée de plusieurs façons dans les sites Internet, dans la législation et dans la littérature scientifique. Au-delà des pages Internet, les stratégies que les intervenantes des milieux éducatifs mettent en place pour être comprises font partie de la communication. Le site de Naître et Grandir et le site Alloprof aident les parents dans la compréhension

des bulletins, par exemple. Par contre, ils ne fournissent pas d'outils en lien avec les barrières de communication montrées par plusieurs chercheuses (Peña, 2000; Charette, 2016; Deslandes, 2019). Pourtant, ce sont des enjeux vécus par plusieurs parents (Peña, 2000). La littérature scientifique sur l'implication parentale montre que lors de toutes les communications avec les parents, les intervenantes des milieux éducatifs doivent s'assurer que le registre et le vocabulaire sont adaptés à tous les parents (voir Section 1.6) (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013). C'est particulièrement vrai, car la scolarité des parents est très variable, comme montré à la section 1.1. Cela rejoint les travaux de Hornby et Lafaele (2011) sur les barrières à l'implication parentale, particulièrement aux facteurs liés aux parents et aux relations parents-enseignants (voir Section 1.6).

Epstein (2001) propose que la dimension de la communication soit fluide entre les parents et les intervenantes éducatives. Il y a plusieurs modes de communication qui sont représentés dans les sites Internet sélectionnés et plusieurs sont en lien avec la législation et les politiques (présentées à la Section 1.4), comme les bulletins. Les communications avec les parents qui ont un enfant avec des particularités (p. ex. troubles d'apprentissage ou de comportement) engendrait la rédaction d'un plan d'intervention à l'école. De plus, les rencontres associées à la signature de ce document peuvent créer des situations malaisantes telle que celle relatée par un père dans une des chroniques du site d'Alloprof Parents (voir Section 4.2.2). Cet homme, à sa façon, raconte les sentiments qu'il a vécus lors de la rencontre. Il est possible de les associer aux facteurs liés à l'enfant (Hornby et Lafaele, 2011). De plus dans la section 1.6, il a été vu que ce sont des barrières qui peuvent nuire à l'implication parentale. Cependant, la lecture d'une telle chronique pourrait aider d'autres parents vivant des situations similaires à réaliser qu'ils ne sont pas les seuls à traverser ce type d'obstacles.

La dimension du bénévolat a seulement été retracée indirectement, dans le site de Naître et Grandir et celui d'Alloprof Parents. Dans les deux sites, il est mentionné : la présence à des spectacles, à des sorties et à des activités en classe. Ces occasions permettent aux parents d'offrir du temps aux milieux éducatifs de leurs enfants (Epstein, 2019). Selon le continuum de Goodall et Montgomery (2013), les activités proposées pourraient être classées au premier ou au deuxième niveau de l'implication selon les responsabilités et les tâches que les parents doivent effectuer (voir Section 1.5). Aussi, les suggestions de bénévolat mises de l'avant dans les sites demandent peu de temps aux parents, ce qui peut répondre à leurs manques de temps que la majorité vit (voir Section 1.3). D'ailleurs, la littérature scientifique relève que les parents ne sont pas toujours les bienvenus dans les milieux éducatifs, même si leurs présences

aident généralement les enfants (Cantin, 2010; Larivée 2012; Arapi, 2017; Epstein, 2019). Les intervenantes des milieux éducatifs préfèrent, généralement, que les parents fassent le suivi des devoirs et des leçons à la maison.

La dimension des apprentissages à la maison est présente dans tous les sites. En plus, il est possible de remarquer que les exigences sont élevées envers les parents en suggérant des activités extracurriculaires (p. ex. visite au musée en famille), comme le propose aussi Epstein (2019), ou des aménagements dans la maison (p. ex. lieu physique dédié aux travaux scolaires). Les demandes peuvent alourdir les tâches des parents qui jonglent avec l'articulation famille-travail explorée à la section 1.2. En plus, les propositions peuvent bousculer les temporalités propres aux différents milieux impliqués : école, travail, maison, loisirs, etc. (voir Section 1.3). Je reviens sur ces deux points dans la section 4.3.2. Les équipes des sites veulent que les parents ne mettent pas trop de pression sur leurs enfants. En utilisant des phrases inspirant le lâcher-prise, les équipes de rédaction proposent de diversifier les stratégies employées pour les périodes de travaux scolaires à la maison, ce qui demande du temps. Ici, il est intéressant de revenir sur les travaux de Rose (2017) au sujet des mères monoparentales australiennes qui mentionnent manquer de temps pour des tâches supplémentaires. Ces résultats rejoignent la situation décrite par la mère monoparentale dans une vidéo diffusée par l'équipe du site de la CLEF au sujet des apprentissages à la maison qui se vivent simultanément avec le souper et le retour de travail, entre autres (voir Section 4.2.4).

La dimension de la prise de décision est présente dans un seul site : Alloprof Parents. Il a été constaté dans l'analyse que cette page devrait être mise à jour (voir Section 4.2.5). Sans prêter de mauvaises intentions aux équipes de rédaction des sites Internet, le manque de mise à jour et d'informations affectent possiblement la confiance des parents envers les sites Internet. En plus, la littérature scientifique montre que souvent les parents ne croient pas aux pouvoirs des parents impliqués à ce niveau (Arapi, 2017). Pourtant, il serait bénéfique de démystifier les rôles que les parents jouent dans les instances et de valoriser l'implication parentale dans les rôles décisionnels. Les travaux d'Epstein (2019) montrent que la prise de décision a un rôle à jouer dans la confiance que les parents ont envers les milieux éducatifs de leurs enfants. De plus, la législation impose la présence de parents afin que les milieux les représentent mieux (1,4).

Finalement, la dimension de la collaboration avec la communauté diverge des autres puisque tous les parents n'y sont pas directement impliqués. Toutefois, les sites ont développé cette dimension. Cette



présence sur les sites est en adéquation avec les bénéfices pour les parents à l'implication parentale trouvés dans la littérature scientifique (voir Section 1.6). Autant l'amélioration des compétences en littératie, en numératie et en communication orale que l'investissement dans des formations formelles et informelles sont des bénéfices qui peuvent être déterminants pour les familles (Carpentieri, 2012). D'ailleurs, le site de la CLEF a une page, qui n'est pas dans le corpus, qui énumère des ressources de la communauté spécialisées en alphabétisation. Un autre bénéfice est une meilleure connaissance des services, lui aussi était présent sur les sites Internet grâce à des services en santé par exemple. Cette dimension est importante dans la typologie d'Epstein (2001). D'ailleurs la citation de Fritznel Cazeneuve dans une vidéo du site de la CLEF abonde dans le même sens en souhaitant « une école DE LA (*sic*) communauté et non une école DANS la communauté. »

Ce retour critique sur les différentes dimensions de la typologie de Epstein (2001) indique que les trois sites analysés pourraient en faire encore plus pour valoriser et soutenir l'implication parentale, comme la littérature scientifique le propose. Dans cette idée, la section suivante soulève certains défis présentés dans la littérature scientifique et lien avec l'issue de l'analyse des trois sites Internet.

#### 4.3.2 Défis de l'implication parentale

La plupart des sections précédentes donnent une vision plutôt favorable de l'implication parentale. Même les équipes de rédaction de tous les sites Internet, lorsqu'elles l'exposent, l'encouragent. Cependant, il est possible de remarquer qu'il y a des dimensions de la typologie d'Epstein (2001) pratiquement absentes dans les sites Internet. Des informations supplémentaires pourraient être pertinentes pour les parents. Toutefois, il y a d'autres éléments de la littérature scientifique au sujet de l'implication parentale qui méritent plus d'attention. Cette section en propose quatre plus déterminants dans cet essai : le modèle des diverses formes de collaboration (Larivée, 2012 ; 2013), l'articulation famille-travail (Tremblay, 2019 ; 2020), le futur proche et le futur lointain de Tartas (2009) et la formation des adultes.

Le modèle des diverses formes de collaboration (Larivée 2012 ; 2013) encourage l'implication accrue des parents. Toutefois, les dimensions de l'implication retracées dans le corpus laissent penser que les comportements attendus de la part des parents sont souvent au bas de la pyramide (voir Figure 2.1). La littérature scientifique indique que pour certains personnels des milieux éducatifs c'est parfois aussi ce qu'ils souhaitent (Larivée, 2013 ; Arapi, 2017). Afin d'atteindre le deuxième, le troisième ou le quatrième niveau du modèle des diverses formes de collaboration, il aurait fallu retracer des exemples relevant de la

co-éducation, ce qui n'a pas été le cas dans l'analyse. Les équipes de rédaction des sites semblent donc perpétuer, possiblement inconsciemment, les rôles traditionnels parents-enseignants. Cela confirme l'observation de Larivée (2012) selon laquelle les milieux éducatifs tentent souvent de maintenir une distance entre eux et les parents. Certains chercheurs et chercheuses comprennent que dans les milieux éducatifs, la relation est déséquilibrée entre les parents et les intervenantes éducatives (Baquedano-Lopez *et al.*, 2013 ; Larivée, 2013 ; Arapi, 2017 ; Tett, et Macleod, 2020). La connexion entre les intervenantes scolaires et les parents passent encore souvent par les devoirs et les leçons (Larivée, 2012), des tâches que plusieurs parents semblent avoir de la difficulté à concilier avec leur quotidien (Lacroix, 2011).

Comme présenté à la section 1.2, les enjeux entourant la famille et le travail sont perméables et ils font partie des moments centraux de l'articulation famille-travail (Tremblay, 2019). Il y a 76 % des parents québécois avec des enfants entre zéro et cinq ans qui travaillent (Lavoie et Fontaine, 2016). C'est pourquoi, ils vivent des situations en lien avec le concept de l'articulation famille-travail (Lavoie et Fontaine, 2016). Pourtant, les pages Internet des sites analysés ne relèvent pas cet enjeu. Ceci donne l'impression que les autres rôles sociaux des parents ne sont pas pris en considération. Cependant, la littérature scientifique mentionne que les parents manquent de temps afin de répondre à tous les besoins du travail, à toutes les obligations familiales et pour effectuer toutes leurs autres tâches (Vargas, 2013 ; Tremblay, 2019 ; Tremblay, 2020).

Dans la problématique, il a été question du futur proche et du futur lointain de Tartas (2009). D'ailleurs, dans le futur proche, les parents, les jours où ils travaillent, ressentent qu'ils doivent faire preuve de rigueur en ce qui a trait au temps (Morin *et al.*, 2018). Les équipes des sites Internet utilisent souvent le futur proche afin d'aborder les sujets. Ils abordent les questions de devoirs, de repas, d'activités, de période de lecture, de sorties, de communication avec les enseignantes et d'autres éléments qui auront lieu dans les heures ou les jours qui suivent au plus tard. Je suppose que les équipes de rédaction des sites Internet réfléchissent à aborder les sujets qui intéressent les parents. Les préoccupations entourant des stratégies afin de libérer du temps et qui répondent aux préoccupations immédiates des parents y sont abordées, mon analyse ne permet pas de savoir si ces sujets répondent aux besoins des parents. De son côté, le futur lointain est, entre autres, abordé sur la page traitant de la prise de décision, dans les pages sur les transitions de milieux éducatifs et sur celles au sujet du décrochage scolaire. Ces propos sont abordés avec des solutions dans l'immédiat. Pourtant, les parents ont des préoccupations aussi par rapport à ces enjeux à long terme. Ils sont des éducateurs tout au long de la vie comme le laisse

comprendre Alexandre Despatie dans la vidéo sur le site de la CLEF. Beauregard (2006) nomme aussi l'importance des parents dans tout le cheminement des enfants, contrairement aux intervenantes scolaires qui sont présentes pour un passage.

Mon dernier point pour cette section est la formation des adultes. Les parents sont plus susceptibles de suivre des formations formelles, non-formelles ou informelles après s'être impliqués activement dans le milieu éducatif de leurs enfants (Carpentieri, 2012). De plus, les milieux éducatifs ont l'opportunité de permettre aux parents d'améliorer leurs compétences en numératie, en littératie et en communication orale durant des moments où les parents aident (Carpentieri, 2012). L'implication parentale valorise ainsi l'éducation des parents et celle des enfants. Les milieux éducatifs restent, malgré tout, difficiles d'accès pour les parents. Pourtant, la section 1.4 montre que l'État encourage l'implication parentale. Aussi, afin de répondre à leur mission, les sites Internet pourraient promouvoir plus l'implication parentale. De plus, je crois que les parents bénéficieraient de formations non-formelles et informelles plus complètes afin de les accompagner dans leur rôle auprès de leurs enfants qui fréquentent un milieu éducatif. Les équipes de rédaction des sites ont les structures pour y arriver. Elles pourraient bâtir des formations en ligne qui accompagneraient plus concrètement les parents dans leurs démarches d'implication parentale dans le milieu éducatif de leurs enfants ou les référer à des organismes communautaires offrant déjà ce type de formation.

## CONCLUSION

Dès l'introduction de cet essai, je mentionnais que de m'impliquer comme parent dans les milieux éducatifs de mes enfants est un défi et un objectif pour moi. J'indiquais aussi que certaines enseignantes pouvaient parfois montrer de l'hésitation ou de la réticence, pourtant, la littérature scientifique montre les bienfaits de l'implication parentale et la législation le prône. Comme parent, je me suis régulièrement tournée vers Internet pour trouver des réponses. Dans cet essai, j'ai cherché à trouver des solutions afin de m'impliquer dans les milieux éducatifs de mes enfants comme parent. Naître et Grandir, Alloprof Parents et la CLEF sont trois sites qui s'adressent aux parents. Je les ai utilisés pour faire mon analyse de contenu. Dans ce dernier chapitre, j'effectuerai d'abord un retour sur ma question de recherche. Je ferai ensuite quelques recommandations pour les trois sites Internet. Les limites de cet essai et des propositions de recherches futures seront présentées. Finalement, je ferai un retour sur mon cheminement.

Le quatrième chapitre montre que peu de solutions sont proposées par les équipes des sites Internet afin d'encourager les parents à s'impliquer. Les sites Internet donnent l'impression que les parents ont beaucoup à apporter à leurs enfants, mais que les intervenantes préfèrent se garder un ascendant sur les apprentissages des enfants, en laissant peu d'espace aux adultes les plus significatifs de leurs vies. Cette observation est également faite par la littérature scientifique par rapport aux milieux éducatifs.

À la question : Comment l'implication parentale avec les milieux éducatifs des enfants est-elle présentée dans trois sites Internet québécois pour les parents ? Ma réponse est que l'implication parentale est majoritairement valorisée à l'extérieur des milieux éducatifs, contrairement à ce que prônent la littérature scientifique, la législation et la documentation ministérielle. D'ailleurs, les équipes de rédaction mettent peu de l'avant l'implication parentale dans les milieux éducatifs. Ils ouvrent plus facilement la porte aux dimensions du rôle parental, de la communication et des apprentissages à la maison selon la typologie d'Epstein (2001). Le rôle des parents n'est pas souvent en lien avec les apprentissages scolaires. La communication est souvent proposée afin d'informer les intervenantes éducatives d'une situation, les équipes ne mettent pas de l'avant l'importance de la réciprocité mise de l'avant dans les travaux d'Epstein (2019). Pour les apprentissages à la maison, il est possible de comprendre que jusqu'à un certain point les enseignantes ont une emprise sur ces périodes, entre autres, car elles décident du contenu. Pourtant, le mandat par rapport aux devoirs et aux leçons est fait dans des moments complexes et appartenant à la

famille (Morin *et al.*, 2018). Volontairement ou involontairement, les enseignantes et les équipes de rédaction ne semblent pas se préoccuper de cet aspect.

Pour répondre à certains des enjeux soulevés dans cet essai, je recommande de traiter de l'articulation famille-travail sur les sites Internet. Il est aussi possible de remarquer que les pages Internet se concentrent sur les besoins du futur proche. Il serait intéressant de considérer davantage le futur lointain (Tartas, 2009). Les équipes de rédaction des sites Internet pourraient proposer des formations en ligne, ainsi les parents seraient accompagnés dans leurs besoins d'aide pour s'impliquer dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Aussi, les équipes des sites Internet pourraient brosser une image positive de toutes les dimensions de l'implication parentale. Les sites Internet pourraient aborder par exemple : l'articulation famille-travail, l'implication des parents dans les milieux éducatifs de leurs enfants et le fait que les parents sont les éducateurs permanents de leurs enfants. Je crois aussi que la mise à jour de la page au sujet de la prise de décision serait souhaitable. Je perçois que les sites ont une sensibilité envers les parents avec des barrières de langage et ceux avec un faible niveau de littératie. Ce qui est très bien. Il pourrait être intéressant de présenter certaines pages Internet dans d'autres langues.

Une limite de cet essai est qu'il a évolué durant une pandémie. J'ai travaillé avec les ressources dont je disposais. J'aurais aimé récolter des données auprès de parents. J'aurais aimé connaître leurs besoins de formation afin qu'ils souhaitent s'impliquer davantage dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Il aurait été pertinent de comprendre ce qu'ils font avec leur enfant et ce qu'ils aimeraient faire. Alors, je crois que mon projet aurait aussi bénéficié d'entrevues avec des parents et des intervenantes. Ainsi, j'aurais pu m'intéresser aux développements des compétences autant celles académiques que celles personnelles des parents. J'aurais aussi aimé prendre le temps d'analyser les autres médiums utilisés pour rejoindre les parents comme les réseaux sociaux, je crois que beaucoup de matériel virtuel se camoufle dans ces modalités de communication. Si des entretiens de recherche avaient eu lieu avec des parents, le modèle des diverses formes de collaboration des parents de Larivée (2012; 2013) aurait pu être mobilisé de manière plus approfondie.

Dans le futur, il serait intéressant que des recherches se penchent sur des solutions à grandes échelles afin d'ouvrir les portes des milieux éducatifs des enfants. Aussi, il aurait été pertinent d'observer le processus de sélection des pages Internet par les équipes de rédaction. Certains sujets jugés essentiels pour les scientifiques ne sont peut-être pas encore abordés. J'aurais aussi aimé analyser les discours

d'enseignantes à l'égard des parents. Dans le futur, j'encouragerais aussi la mise en œuvre de recherches approfondies afin de mieux comprendre la vision d'enseignantes réfractaires à l'implication parentale dans les milieux éducatifs des enfants afin de mieux les former. Une attitude d'ouverture de la part des enseignantes aiderait toute la société.

En conclusion, grâce à l'écriture de cet essai, j'ai appris à mieux cerner mes sentiments face à mon implication dans les milieux éducatifs de mes enfants. Je me suis sentie moins seule à rencontrer des enseignantes fermées à l'implication parentale. Je comprends que les enseignantes ont beaucoup de travail. Cependant, je garde beaucoup d'incompréhension concernant les disparités entre les besoins des enfants et la résistance des intervenantes à bâtir des liens avec les parents qui les connaissent intimement. J'en suis venue à comprendre que la littérature scientifique a une vision similaire à la mienne de l'implication parentale. J'ai compris que les sites Internet sont des outils qui donnent peu de stratégies qui m'aideraient à être plus présente pour mes enfants au quotidien. Je me questionne de plus en plus sur le système éducatif. Je me demande comment il est possible de faire en sorte que le personnel des écoles soit confortable avec l'implication des parents dans les milieux éducatifs de leurs enfants. Grâce à toutes ces réflexions, mon chum, mes enfants et moi avons décidé de faire de notre mieux à notre façon. Nous avons décidé de prendre le temps de vivre les apprentissages ensemble en nous souciant le moins possible des contraintes.

## ANNEXE A

### Grille d'analyse

Extrait de la grille d'analyse pour une page du site d'Alloprof Parent

Date 10 juin Alloprof Parents	Dimensions de la typologie d'Epstein (2001)	Exemples
Titre et lien URL	Collaboration avec la communauté	
<b>Avoir une bonne communication avec l'enseignant de mon enfant</b>	Prise de décision	
<a href="https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents/articles/bulletin-systeme-scolaires/communication-parent-enseignant-k1469">https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents/articles/bulletin-systeme-scolaires/communication-parent-enseignant-k1469</a>	Apprentissages à la maison	
	Bénévolat	
	Communication	<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Arriver à établir un climat de confiance mutuelle entre vous et l'enseignant de votre enfant est un plus pour la suite des choses.</li> <li>-lui demander de l'aide pour mettre en place des trucs pour les devoirs et les leçons à la maison</li> <li>-assister aux rencontres de parents</li> <li>-En prenant contact avec l'enseignant de votre enfant, vous lui envoyez un message positif : vous êtes un parent engagé.</li> <li>-Pour aider l'enseignant à mieux interpréter ses comportements et ses réactions, vous pouvez l'informer de tout ce que vous jugez pertinent</li> <li>-L'écoute est l'une des clés pour une bonne communication</li> <li>-Prendre le temps d'écrire un mot de remerciement à l'enseignant</li> </ul>
	Rôle des parents	<p>Rôle des parents</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Prendre connaissance des examens et les signer</li> <li>-Discuter avec votre enfant de l'école, des activités qu'il y fait et de ses amis</li> <li>-Lire avec votre enfant</li> </ul>

## BIBLIOGRAPHIE

- Allard-Poesi, F. (2003). Coder des données. Dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative* (p. 245-290). Éditions EMS.
- Alloprof. (s.d.). *Alloprof Parents*. <https://www.alloprof.qc.ca/fr/parents>
- Arapi, E. (2017). Implication des parents et des enseignants: quel lien avec la réussite scolaire des élèves du primaire? (Thèse de doctorat). Université Laval.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28124/1/33764.pdf>
- Arapi, E., Pagé Pierre, Hamel, C., Wald, S., Strong-Wilson, T., Asghar, A., Boutonnet, V., Carter, M., St-Amand Jérôme et Starr, L. (2018). Quels sont les liens entre l'implication parentale, les conditions socioéconomiques de la famille et la réussite scolaire? : une synthèse des connaissances. *McGill Journal of Education*, 53(1), 88–108. <https://doi.org/10.7202/1056284ar>
- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A. et Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: what teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182.
- Baker, S., Sanders, M.R. et Morawska, A. (2017). Who Uses Online Parenting Support? A Cross-Sectional Survey Exploring Australian Parents' Internet Use for Parenting. *J Child Fam Stud*, 26, 916–927. <https://doi-org/10.1007/s10826-016-0608-1>
- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545–565. <https://doi.org/10.7202/016276ar>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cantin, G. (2010). Représentations de futures éducatrices en services de garde à l'enfance à l'égard de la relation avec les parents. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 191–212.  
<https://doi.org/10.7202/043992ar>
- Carpentieri, J. D. (2012, juin). *Family learning: A review of the research literature*. National Research and Development Centre for adult literacy and numeracy.
- Charette, J. (2016). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice*, 6(1), 121–132.  
<https://doi.org/10.7202/1038284ar>
- Commission scolaire des patriotes. (2019). *Mémoire de la Commission scolaire des patriotes; Projet de loi 40 – loi modifiant principalement la loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*. <https://tinyurl.com/5b3mazs3>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2021). *L'apprentissage des adultes et les compétences de base: Résultats du premier cycle du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*.  
[https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/422/PIAAC\\_2012\\_%20Adult\\_Learning\\_and\\_Foundational\\_Skills\\_in\\_Canada\\_FR.pdf](https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/422/PIAAC_2012_%20Adult_Learning_and_Foundational_Skills_in_Canada_FR.pdf)
- Crespo, S. (2018). Niveau de scolarité et revenu d'emploi. *Données sociodémographique en bref*, 23(1).  
[www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/sociodemo-vol23-no1.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bulletins/sociodemo-vol23-no1.pdf)



- Descarries, F. et Corbeil, C. (2002). Articulation famille/travail : quelles réalités se cachent derrière la formule? Dans F. Descarries et C. Corbeil. *Espaces et temps de la maternité* (456-477). Les Éditions Remue-Ménage.
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration-école famille. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations École-Famille-Communauté : Recension des écrits*. PÉRISCOPE. [https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-famille\\_deslandes\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-famille_deslandes_2019.pdf)
- Douville, L., Rocheleau, K. et Normand, A. (2021). L'utilisation d'Internet et des réseaux sociaux comme soutien aux pratiques parentales : expérience des mères d'enfants d'âge préscolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 42(3), 115–138.
- Éducaloi. (2020). *La loi expliquée en un seul endroit*. <https://educaloi.qc.ca/>
- Epstein, J.L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.(2004). *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche*. CRIRES.
- Epstein, J.L. (2019). School, Family, and Community Partnerships Caring for the Children We Share. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, C.S. Martin, B. G. Thomas, M. Greenfeld, D. J. Hutchins et K. J. Williams. (2019). *School, family, and community partnerships : your handbook for action* (4<sup>e</sup> éd.). A SAGE Publishing Company.
- Fainstein, B., Ponsion, A. et Doray, G. (2021, 22 octobre). « Naître et Grandir » et les effets sur la parentalité. Conférence midi; UQÀM et Institut Santé et Société.
- Fédération des comités de parents du Québec. (2021). *Allez OPP les parents!* <https://www.fcpq.qc.ca/app/uploads/2021/09/FCPQ-guide-OPP.pdf>
- Fenton, P., Ocasio-Stoutenburg, L. et Harry, B. (2017). The power of parent engagement: sociocultural considerations in the quest for equity. *Theory into Practice*, 56(3), 214–225.
- Feyfant, A. (2015). Coéducation: quelle place pour les parents? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 98. ENS de Lyon. <http://minilien.fr/a0ny5o>
- Fondation Lucie et André Chagnon. (2022a). Naître et Grandir.<https://naitreetgrandir.com/fr/>
- Fondation Lucie et André Chagnon. (2022b). *Mission et valeurs*. <https://fondationchagnon.org/la-fondation/mission-et-valeurs/>
- Goodall, J. (2013). Parental engagement to support children's learning: a six point model. *School Leadership & Management*, 33(2), 133–150. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.724668>
- Goodall, J. et Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399–410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Goupil, G., Poirier, N., des Rivires, C., Bgin, J. et Michaud, V. (2014). L'utilisation d'internet par les parents d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme. *La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 40(2). <https://www.learntechlib.org/p/178002/>

- Gouvernement du Québec. (2020). *Personnel des commissions scolaires, selon le statut et la catégorie d'emploi, le secteur et l'ordre d'enseignement et le sexe, Québec, de 2010-2011 à 2018-2019*. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERKEGPKJ4439955020644\[d@KW&p\\_lang=1&p\\_m\\_o=MEES&p\\_id\\_ss\\_domn=1099&p\\_id\\_raprt=3608#tri\\_statut=5&tri\\_personnel=1](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERKEGPKJ4439955020644[d@KW&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_domn=1099&p_id_raprt=3608#tri_statut=5&tri_personnel=1)
- Gouvernement du Québec. (2022). *Gouvernance scolaire*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/gouvernance-scolaire/conseil-etablissement>
- Harris, A. et Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hart, S. (2013). Apprentissages formel, informel, non-formel, des notions difficiles à utiliser... pourquoi? *Bulletin de l'OCE*, 4(2). <https://oce.uqam.ca/apprentissage-formel-informel-non-formel-des-notions-difficiles-a-utiliser-pourquoi/>
- Hornby, G. et Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Institut national de santé publique du Québec. (2021). *Mieux vivre avec notre enfant de la grossesse à deux ans*. <https://www.inspq.qc.ca/mieux-vivre>
- Jalbert, J. et Pagani, L. (2007). La composante parentale d'un programme d'éveil numérique destiné aux enfants de milieu socioéconomiquement faible du niveau de la maternelle représente-t-elle une valeur ajoutée? *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 147–177. <https://doi.org/10.7202/016193ar>
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. D. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367–390. <https://doi.org/10.7202/007359ar>
- Lacroix, J. (2011). *Une meilleure articulation des temps scolaires, parentaux et professionnels pour lutter contre l'échec scolaire*. Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel. [http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses\\_2011/conciliation.pdf](http://www.fapeo.be/wp-content/analyses/analyses_2011/conciliation.pdf)
- Lamprianou, I. (2020). Measuring and visualizing coders' reliability: new approaches and guidelines from experimental data. *Sociological Methods and Research*, (2020). <https://doi.org/10.1177/0049124120926198>
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, 57(2), 5–19. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser? *Éducation & Formation*, e-297, 33-48.
- Larivée, S. J. (2013). La conciliation école-famille: une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale. Dans N. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire : Making a case for community school* (p. 171-204). Éditions Nouvelles.
- Larivée, S.J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 105-131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>
- Larivée, S. J., Kalubi, J.-C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525–543. <https://doi.org/10.7202/1006290ar>

- Larivée, S. J. et Larose, F. (2014). Les programmes d'implication parentale efficaces en milieux défavorisés : une recension des écrits. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 35-60.
- Lavoie, A. et Fontaine, C. (2016). Mieux connaître la parentalité au Québec. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/mieux-connaître-la-parentalite-quebec>
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A. et Liao, T. F. (2004). Intracoder reliability. *The SAGE encyclopedia of social science research methods*, 1, 526-527. SAGE Publications, Inc., <https://www.doi.org/10.4135/9781412950589.n457>
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40–59. <https://doi.org/10.7202/1085356a>
- Loi sur l'enseignement privé*. RLRQ, E-9.1. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/E-9.1?&digest=>
- Loi sur l'instruction publique*. RLRQ, I-13.3. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*. RLRQ, S-4. 1.1. <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-4.1.1>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide\\_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.p](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.p)
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: l'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/txsolrtyperecherchepublicationtxsolrpublicationnouveau/resultats-de-la-recherche/detail/article/l'intervention-aupres-des-eleves-ayant-des-difficultes-de-comportement/>
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf)
- Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. (2021). *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/Parents-communaute-reussite-valorisation.pdf)
- Ministère de la Famille. (2018a). *Démographie : la population du Québec et les familles*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/chiffres-famille-quebec/chiffres-famille/Pages/demographie-population-familles.aspx>
- Ministère de la Famille. (2018b), « Cumuler vie de famille et études », *Bulletin Quelle famille?* 6(1) 1-9. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/quelle-famille-vol6-no1hiver18.pdf>
- Ministère de la Famille. (2020a). *Programme de soutien financier en matière de conciliation famille-travail destiné aux milieux de travail*. <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/Famille/CFTE/soutien-financier/PSF-milieux-travail/Pages/index.aspx>

- Ministère de la Famille. (2020b). *Les quatre types de services de garde reconnus*.  
<https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/services-de-garde/legal-illegal-reconnu/services-garde-reconnus/Pages/quatre-types-services-garde-reconnus.aspx>
- Miron, J.-M., et Tochon, F. V. (2004). *La recherche-intervention éducative: transition entre famille et CPE*. Presses de l'Université du Québec.
- Morin, D., S. Fortier et F. Deschenaux (2018). La conciliation travail-famille : un engagement pluriel qui se conjugue à l'indicatif présent et qui s'accorde au féminin. *Revue Jeunes et Société*, 3(2), 38-57.  
<http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/149/90>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). L'analyse thématique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 235-312). Armand Colin.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54.
- Pluye, P., Loignon, C., Lagarde, F., Doray, G., El Sherif, R., Granikov, V., Gonzalez Reyes, A., Bujold, M., Grad, R., Bartlett, G., Barwick, M., Schuster, T., Turcotte, E. et Bouthillier, F. (2018). Assessing and Improving the Use of Online Information About Child Development, Education, Health, and Well-Being in Low-Education, Low-Income Parents: Protocol for a Mixed-Methods Multiphase Study. *JMIR research protocols*, 7(11), e186. <https://doi.org/10.2196/resprot.9996>
- Rayna, S. et Rubio, M. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans : S. Rayna. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. <https://doi-org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0015>
- Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. RLRQ, I-13.3, r.8. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cr/i-13.3,%20r.%208>
- Régime québécois d'assurance parentale. (2020). *Tableau des prestations*.  
<https://www.rqap.gouv.qc.ca/fr/a-propos-du-regime/tableau-des-prestations>
- Rose, J. (2017). "Never enough hours in the day": employed mothers' perceptions of time pressure. *Australian Journal of Social Issues, The*, 52(2), 116–130. <https://doi.org/10.1002/ajs4.2>
- Sanders, M. G. (2019). School-Community Partnerships: the little extra that makes a big difference. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, C.S. Martin, B. G. Thomas, M. Greenfeld, D. J. Hutchins et K. J. Williams. (2019). *School, family, and community partnerships : your handbook for action* (4<sup>e</sup> éd.). A SAGE Publishing Company.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. *La recherche en éducation: Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour* (pp. 191–218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>
- Sheldon, B. S. (2019). Improving Student Outcomes with School, Family, and Community Partnerships A Research Review. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, S. B. Sheldon, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, F. L. Van Voorhis, C.S. Martin, B. G. Thomas, M. Greenfeld, D. J. Hutchins et K. J. Williams. (2019). *School, family, and community partnerships : your handbook for action* (4<sup>e</sup> éd.). A SAGE Publishing Company.
- Statistique Canada. (2018). *Évolution des profils des parents aux foyer*.  
<https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-630-x/11-630-x2016007-fra.htm>
- Statistique Canada. (2019). *Enquête canadienne sur l'utilisation d'Internet*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/dailyquotidien/191029/dq191029a-fra.htm>

- Statistique Canada. (2021). *Accès à Internet au Canada, 2020*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/210531/dq210531d-fra.htm>
- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Bern: Peter Lang.
- Télé-Québec. (s.d.). *La CLEF compter, lire, écrire en famille*. <https://laclef.tv/>
- Tett, L. (2001). Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators. *International Journal of Lifelong Education*, 20(3), 188-198. <https://doi.org/10.1080/02601370110036037>
- Tett, L., et Macleod, G. (2020). Enacting home-school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education*, 50(4), 451–468
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tremblay, D. (2019). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux* (4<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D. (2020). La conciliation emploi-famille: Des inégalités eu égard aux difficultés et à l'accès aux mesures. Dans D. Tremblay et S. Soussi (dir.), *Le travail à l'épreuve des nouvelles temporalités* (p. 189-206). Presses de l'Université du Québec.
- Uppal, S. et Savage, K. (2021). Le personnel des services de garde d'enfants au Canada. *Regards sur la société canadienne*, 75-006-X. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00005-fra.htm>
- Varga, R. (2013). Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation. *Distances Et Médiations Des Savoirs*, 1(2). <https://doi.org/10.4000/dms.217>
- Wannaz-Martel, C. (2022). *Extrait de la présentation pour le MEES*. [Document Internet]. Télé-Québec.
- Young, C., Mohr, K. A. J. et Rasinski, T. (2015). Reading together: a successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction*, 54(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.976678>