

ACTIONS CONCERTÉES

Communication famille-école et qualité de la relation enseignant-parents : Antécédents et conséquences pour l'accompagnement scolaire du parent et la réussite scolaire de l'élève

Chercheuse principale

Catherine Ratelle, Université Laval

Cochercheuses principales

Isabelle Archambault, Université de Montréal
Isabelle Plante, Université du Québec à Montréal
Véronique Dupéré, Université de Montréal

Professionnelle de recherche

Noelly Lemardelet, Université Laval

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2023-0RNR-323764

Titre de l'Action concertée

Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaire

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation
et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Date de dépôt du rapport :

30/04/26

Table des matières

Partie A – Contexte de la recherche	1
Cadre théorique	2
Objectifs du projet de recherche	4
Partie B – Méthodologie	5
Partie C – Principaux résultats	7
Objectif 1 : Mieux comprendre la qualité de la relation enseignante-parent selon les perspectives de chaque acteur.	7
Objectif 2 : Mieux comprendre la communication enseignante-parent selon les perspectives de chaque acteur.	9
Objectif 3 : Mieux comprendre les liens entre la communication et la qualité de la relation enseignante-parent.	12
Objectif 4 : Évaluer le rôle de la communication et de la qualité de la relation enseignante-parent comme prédicteurs de l'engagement scolaire.	13
Retombées et contributions des travaux	16
Partie D - Pistes de solution ou d'actions soutenues par les résultats de la recherche	17
Auditoire	17
Significations des conclusions	17
Pistes de solution et d'action	19
Limites et généralisation des résultats	22
Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche	23
Partie F – Références et bibliographie	24

Liste des annexes

Annexe 1.	Descriptions des échantillons.	26
Annexe 2.	Listes des mesures utilisées dans les deux études.	29
Annexe 3.	Analyses descriptives de la qualité de la relation selon la perspective des enseignantes ¹ et des parents.	35
Annexe 4.	Structure factorielle de l'échelle mesurant la qualité de la relation enseignante-parents.	36
Annexe 5.	Liens entre la qualité de la relation et les variables descriptives.	39
Annexe 6.	Liens entre les variables de communications.	42
Annexe 7.	Analyses descriptives de la communication.	43
Annexe 8.	Les liens entre la communication et des variables descriptives.	47
Annexe 9.	Les liens entre l'effort de communication avec les pères et les variables descriptives – échantillon enseignantes.	51
Annexe 10.	Les liens entre la communication et la qualité de la relation.	52
Annexe 11.	Construction de l'échelle d'engagement scolaire – échantillon parents.	53
Annexe 12.	Résultats des scores de changement latent.	55
Annexe 13.	Résultats des modèles de prédiction des changements latents de l'engagement scolaire.	56
Annexe 14.	Liens de modération.	60
Annexe 15.	Outil de développement professionnel.	76
Annexe 16.	Bibliographie complète.	98

¹ Puisque le personnel enseignant au primaire est constitué à 89% de femmes (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec), le mot « enseignante » sera utilisé pour alléger le texte.

Liste des figures

Figure 3.1.	Moyennes pour chaque dimension de la qualité de la relation selon chaque perspective.	35
Figure 7.1.	Différences de moyennes des styles interpersonnels des enseignantes.	43
Figure 7.2.	Différences de moyennes quant au partage d'émotions et d'informations.	43
Figure 7.3.	Pourcentages des moyens utilisés chez les parents et les enseignantes.	44
Figure 7.4.	Différences de moyennes sur la facilité, l'efficacité et l'appréciation de chaque moyen de communication.	45
Figure 7.5.	Différences de moyennes sur le contenu de la communication.	46
Figure 14.1.	Effets d'interaction entre la qualité de la relation et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	62
Figure 14.2.	Effets d'interaction entre les styles interpersonnels de l'enseignante et les modérateurs sur la baisse de l'engagement scolaire.	63
Figure 14.3.	Effets d'interaction entre le partage des émotions par l'enseignante et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	65
Figure 14.4.	Effets d'interaction entre le partage d'informations par l'enseignante et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	67
Figure 14.5.	Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur les activités et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	68
Figure 14.6.	Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur la classe et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	70
Figure 14.7.	Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur la maison et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	71
Figure 14.8.	Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur l'enfant et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.	73

Liste des tableaux

Tableau 1.1.	Caractéristiques des parents.	26
Tableau 1.2.	Caractéristiques des enseignantes.	27
Tableau 1.3.	Répartition des participants selon les régions administratives du Québec par rapport à la proportion réelle dans la population.	28
Tableau 4.1.	Résultats des modèles de mesure de la qualité de la relation - échantillon parents.	37
Tableau 4.2.	Résultats des modèles de mesure de la qualité de la relation - échantillon enseignantes.	37
Tableau 4.3.	Résultats de la structure factorielle de la qualité de la relation en AFC.	38
Tableau 5.1.	Corrélations entre la qualité de la relation et les variables descriptives - échantillon parents.	39
Tableau 5.2.	Corrélations entre la qualité de la relation et les variables descriptives - échantillon enseignantes.	41
Tableau 6.1.	Corrélations entre tous les aspects de la communication selon les parents (sous la diagonale) et les enseignantes (au-dessus de la diagonale).	42
Tableau 8.1.	Corrélations entre les variables de communication et les variables descriptives - échantillon parents.	47
Tableau 8.2.	Corrélations entre les variables de communication et les variables descriptives - échantillon enseignantes.	49
Tableau 9.1.	Corrélations entre l'effort de communication avec les pères et les variables descriptives - échantillon enseignantes.	51
Tableau 10.1.	Corrélation entre les aspects de la communication et la qualité de la relation.	52
Tableau 11.1.	Invariance longitudinale de l'engagement scolaire (N = 2086).	54
Tableau 12.1.	Modèle de scores de changement latents de l'engagement scolaire.	55
Tableau 13.1.	Prédicteurs et conséquences de la qualité de la relation enseignante-parent sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.	56
Tableau 13.2.	Prédicteurs et conséquences des styles interpersonnels de la personne enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.	57
Tableau 13.3.	Prédicteurs et conséquences du partage des émotions et informations par la personne enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.	58
Tableau 13.4.	Prédicteurs et conséquences du contenu de la communication de la personne enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.	59
Tableau 14.1.	Effets d'interactions des modérateurs sur le lien entre la qualité de la relation ou la communication et le changement d'engagement scolaire.	60

Partie A – Contexte de la recherche

Au Québec, la Politique de la réussite éducative met de l'avant l'importance de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative afin de soutenir le plein potentiel des élèves, en accordant une place particulière aux parents, reconnus comme les premiers éducateurs de leur enfant (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Les travaux scientifiques confirment d'ailleurs que l'engagement scolaire des parents est associé à de nombreux bénéfices pour l'enfant, notamment en matière de motivation, de persévérance et de réussite scolaires (Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017; Ryan & Deci, 2017). Au Québec, les élèves du primaire dont les parents sont davantage engagés réussissent généralement mieux à l'école (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013). Dans ce contexte, il apparaît essentiel de mieux comprendre les facteurs qui contribuent à soutenir l'engagement scolaire des parents. Parmi les déterminants d'ordre scolaire, la qualité de la relation entre le parent et l'enseignante est reconnue comme un élément notable (Ratelle et al., 2022). Les données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec montrent que ce lien s'opère en grande partie via la communication avec l'enseignante de l'enfant (ISQ, 2013). D'ailleurs, les orientations ministérielles récentes visent à renforcer le lien avec les familles, notamment en reconnaissant le besoin d'un accompagnement accru des parents et d'une intensification des communications école-famille afin d'assurer un suivi régulier des élèves (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021).

Toutefois, malgré son importance, la communication enseignante-parent demeure, au mieux, partiellement comprise. Elle renvoie à la fois aux aspects pratiques (p. ex. la fréquence ou les moyens utilisés) et relationnels (p. ex. le ton utilisé, le soutien, le partage d'informations et d'émotions; Anderman & Anderman, 2021). Elle est aussi conceptualisée de manière variable dans la littérature scientifique, étant parfois conceptualisée comme une dimension de l'engagement parental et parfois comme une dimension de la qualité de la relation avec le personnel enseignant (Epstein, 1990; Kim et

al., 2013; Vickers & Minke, 1995). Il apparaît donc pertinent de mieux comprendre le rôle spécifique de la communication, en la distinguant de la qualité de la relation entre ces acteurs, mais aussi d'identifier les barrières et facilitateurs associés.

Cadre théorique

Ce projet s'ancre dans un modèle de partenariat école-famille-communauté (PÉFC) s'inscrivant dans une perspective transactionnelle, où l'élève se développe au sein de plusieurs contextes qui interagissent entre eux (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Lerner, 2006). Trois grands thèmes ressortent des écrits scientifiques : la communication enseignante-parent, la qualité de la relation entre la personne enseignante et les parents de ses élèves et l'engagement scolaire du parent.

La communication enseignante-parent

La communication enseignante-parent constitue un élément central du PÉFC (Vickers & Minke, 1995; Kim & Sheridan, 2015). Elle est généralement conceptualisée comme un construit multidimensionnel, incluant notamment sa fréquence, son contenu, ses moyens et son ton (Anderman & Anderman, 2021; Jeynes, 2018). Au-delà de ces aspects, elle repose également sur des compétences interpersonnelles, telles que l'écoute, le respect et l'ouverture, qui nuancent la réception des messages (Gisewhite et al., 2021). Malgré cette conceptualisation multifactorielle, peu d'études ont examiné simultanément l'ensemble de ces dimensions. De plus, l'efficacité de la communication peut être amoindrie par certaines barrières, notamment d'ordre linguistique, socioéconomique ou culturel (Li et al., 2021). Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que la communication enseignante-parent soit liée positivement, tout en étant distincte, de la qualité de la relation.

La qualité de la relation enseignante-parent

La qualité de la relation enseignante-parent est un construit multidimensionnel, caractérisé notamment par la confiance, l'engagement mutuel et la qualité des interactions entre la personne enseignante et les parents de ses élèves (Kim & Sheridan, 2015; Vickers & Minke, 1995). Les

recherches montrent qu'une relation de qualité entre l'enseignante et le parent est associée à plusieurs retombées positives, notamment chez l'élève et le personnel enseignant (Smith et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2010), bien que ses contributions pour les variables liées au parent demeurent moins documentées (Kim et al., 2013). Nos résultats antérieurs suggèrent toutefois que la qualité de la relation contribuerait à la qualité de l'engagement scolaire du parent (Ratelle et al., 2022). Par ailleurs, certains résultats indiquent que l'efficacité de la communication dépend en partie de facteurs relationnels, tels que l'ouverture et le respect (Gisewhite et al., 2021). Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que la qualité de la relation soit liée aux différents aspects de la communication entre le parent et l'enseignante et qu'elle contribue positivement à l'engagement scolaire du parent.

L'engagement scolaire du parent

L'engagement scolaire du parent réfère aux pratiques par lesquelles celui-ci soutient le parcours scolaire de son enfant. Selon la théorie de l'autodétermination, il s'exprime notamment à travers des comportements de soutien à l'autonomie, d'implication et de structure (Ryan & Deci, 2017; Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017) – se manifestent par la capacité du parent à soutenir l'initiative de l'enfant, à manifester de l'intérêt sincère et à offrir un cadre clair et cohérent. Ces pratiques sont liées à des retombées positives chez l'enfant, notamment en matière de motivation, de persévérance et de réussite scolaires (Pomerantz et al., 2012; Ratelle & Duchesne, 2017; Soenens et al., 2019). Toutefois, l'engagement scolaire du parent peut varier selon le contexte école-famille, notamment en fonction de la qualité de la relation et de la communication entre le parent et l'enseignante de son enfant. Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que la qualité de la relation enseignante-parent et les différents aspects de la communication contribuent positivement à l'engagement scolaire du parent.

Les barrières et les facilitateurs

De nombreux obstacles ont été relevés dans les écrits scientifiques; ceux-ci peuvent être de nature structurelle ou psychologique et être examinés au sein de différents systèmes (c.-à-d. famille,

école; voir Christenson, 2003). Ces variables agissent parfois comme prédicteurs de la qualité de la relation enseignante-parent, de leur communication ou encore de l'engagement scolaire du parent; ils peuvent également modérer les liens entre ces concepts. Afin de mieux structurer ces éléments, les facteurs identifiés dans la littérature peuvent être regroupés en trois grandes catégories, soit ceux liés à la famille, à l'enseignante et au contexte du lien école-famille. Les facteurs liés à la famille concernent des éléments tels que le statut socioéconomique, les barrières linguistiques, les attitudes du parent envers l'école ou certaines caractéristiques de l'enfant (Bornstein, 2016; Li et al., 2021; Ogg et al., 2021). Les facteurs liés à la personne enseignante incluent notamment les ressources disponibles, la formation, l'expérience en enseignement ainsi que les attitudes envers les parents, qui peuvent contribuer à la qualité des interactions (Christenson, 2003; Hornby, 2011). Finalement, les facteurs liés au lien école-famille renvoient à des éléments tels que la responsabilité partagée entre la personne enseignante et le parent, la motivation et le sentiment d'efficacité de chacun à collaborer, l'ouverture à l'autre et la valorisation du dialogue, ainsi que la perception qu'une collaboration continue et ciblée est nécessaire pour le bien de l'élève (Adair, 2012; Christenson, 2003; Christenson & Sheridan, 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; voir Crosnoe & Ressler, 2019). Ainsi, nous pouvons nous attendre à ce que ces facteurs soient liés à la qualité de la relation et de la communication, et qu'ils modèrent leur contribution à l'engagement scolaire du parent (pour l'échantillon parent).

Objectifs du projet de recherche

Ciblant le niveau primaire, cette étude poursuit quatre objectifs : (1) mieux comprendre la qualité de la relation enseignante-parent selon les perspectives de chaque acteur ; (2) mieux comprendre la communication enseignante-parent selon les deux perspectives ; (3) mieux comprendre les liens entre la communication et la qualité de la relation entre l'enseignante et les parents de ses élèves et (4) évaluer le rôle de la communication et de la qualité de la relation enseignante-parent comme prédicteurs de l'engagement scolaire.

Partie B – Méthodologie

Cette recherche inclut deux enquêtes panquébécoises ayant été réalisées auprès d'enseignantes du primaire (volet 1) et de parents ayant un enfant au primaire (volet 2).

Volet 1 : Perspective enseignante.

Au printemps 2023, un premier questionnaire web a été proposé aux personnes enseignantes titulaires d'une classe au primaire. Elles ont été recrutées par l'entremise de nos partenaires, des réseaux sociaux et des organismes via la diffusion de notre annonce ($n = 96$). En raison d'un faible échantillon, un nouveau recrutement a eu lieu au printemps 2025 en utilisant le même questionnaire ($n = 502$) et les mêmes méthodes de recrutement avec l'ajout de la sollicitation des syndicats de l'enseignement. Ainsi, l'échantillon total est de 590 enseignantes (95% de femmes, 17 années d'expérience en moyenne) puisque les deux cohortes ont été compilées ensemble pour plusieurs raisons. Tout d'abord, puisqu'elles ont rempli le même questionnaire. Ensuite, la collecte a eu lieu pratiquement au même moment de l'année scolaire, soit au printemps. Enfin, des analyses descriptives ont montré peu de différences sur les variables d'intérêts.

Volet 2 : Perspective parentale.

Initialement, le lancement de la collecte de données auprès des parents ayant un enfant au primaire (ou préscolaire) était prévu à l'automne 2023. Toutefois, en raison de la grève du personnel enseignant, celle-ci a été reportée à l'année suivante. En début d'année 2024, à la suite de recommandations émises par un centre de services scolaire, des ajustements ont été apportés au questionnaire afin de le rendre plus accessible aux parents présentant des difficultés de lecture. Un formulaire préliminaire a ainsi été mis en place avant l'accès au questionnaire principal, permettant de recueillir certaines informations sociodémographiques, dont le niveau de scolarité. Lorsque le parent indiquait un niveau de scolarité primaire, il était redirigé vers un formulaire distinct afin de fournir ses coordonnées. Une personne auxiliaire de recherche le contactait ensuite pour lui proposer de remplir

le questionnaire par téléphone ou en ligne. Pour ces parents, une version abrégée du questionnaire a été administrée à l'aide d'une approche par plan de données manquantes planifié (*missing by design* ; Graham et al., 2006). Trois versions du questionnaire ont été construites selon cette approche. Chaque version comprenait un ensemble commun d'items, sélectionnés pour leur faible niveau de difficulté de lecture, ainsi qu'un sous-ensemble d'items supplémentaires répartis en trois blocs (A, B et C). Ces blocs ont été distribués pour que chaque version inclue deux des trois blocs (A et B, A et C, ou B et C). Ainsi, chaque participant recevant une version réduite du questionnaire répondait aux items communs ainsi qu'à deux blocs supplémentaires, ce qui représentait environ 75 % des items au total.

La collecte de données a été réalisée à l'automne 2024 et le recrutement s'est effectué par l'entremise de nos partenaires, d'organismes (p. ex. les instances régionales de concertations) ainsi que via les réseaux sociaux (n = 2116, 88 % de femmes). Un deuxième temps de mesure a eu lieu au printemps-été 2025 (n = 1464, 90 % de femmes), correspondant à un taux d'attrition de 31 %. La description des deux échantillons est présentée à l'Annexe 1.

Les mesures du projet

Les questionnaires (P : parents; E : enseignantes) visaient à évaluer plusieurs aspects liés au PÉFC. Plus précisément, ils mesuraient : (1) la qualité de la relation enseignante-parent [P, E], (2) la communication entre ces acteurs [P, E], (3) l'engagement scolaire [P], (4) des facteurs susceptibles d'entraver ou de faciliter cette relation et cette communication (p. ex., mixité socioéconomique et ethnoculturelle du milieu, soutien de la direction, niveau de réussite des élèves, stress associé à la communication) [P, E], ainsi que (5) des variables descriptives propres aux participants (p. ex. années d'expérience en enseignement [E], niveau de scolarité [P]). Les différents construits ont été évalués à l'aide d'échelles validées dans la littérature et adaptées au contexte de l'étude. L'Annexe 2 présente le détail des mesures utilisées.

Partie C – Principaux résultats

Objectif 1 : Mieux comprendre la qualité de la relation enseignante-parent selon les perspectives de chaque acteur.

Afin de mieux comprendre la qualité de la relation enseignante-parent, les analyses ont été réalisées en trois étapes, portant respectivement sur (1) la distinction des perceptions de la qualité de la relation, (2) la structure factorielle de la qualité de la relation et (3) les facteurs qui y sont associés.

1.1. La distinction des perceptions de la qualité de la relation

Des analyses descriptives ont été réalisées en tenant compte des dimensions de la qualité de la relation enseignante-parent (voir l'Annexe 3), soit le niveau de collaboration (c.-à-d. se sentir engagé dans cette relation), de proximité (c.-à-d. se sentir unis dans la relation), d'appréciation (c.-à-d. aimer les parents/l'enseignante), de confiance (c.-à-d. compter sur les parents/l'enseignante) et de satisfaction (c.-à-d. être satisfait de la relation) ressenties mutuellement par les parents et les enseignantes dans leur relation. De manière générale, les parents et les enseignantes perçoivent avoir une relation de bonne qualité. Toutefois, les parents rapportent davantage d'appréciation, de confiance et de satisfaction dans la relation avec l'enseignante de leur enfant que les enseignantes envers les parents de leur classe. Il est important de noter que les enseignantes répondaient par rapport à l'ensemble des parents de leur classe alors que les parents se référaient plus précisément à l'enseignante titulaire de leur enfant, ce qui peut expliquer le décalage entre ces deux perspectives.

1.2. Structure factorielle de la qualité de la relation

En l'absence d'échelle multidimensionnelle validée de la relation enseignante-parent reposant sur un modèle théorique, une échelle existante a été adaptée à ce contexte et ses propriétés psychométriques ont été examinées. Ainsi, la structure de la qualité de la relation a été examinée à l'aide de plusieurs modèles de mesure (voir l'Annexe 4). Les résultats indiquent que le modèle d'analyse factorielle confirmatoire (AFC) présente un bon ajustement dans les deux échantillons. Ces

résultats soutiennent une conceptualisation multidimensionnelle de la qualité de la relation, reposant sur cinq dimensions distinctes – collaboration, proximité, appréciation, satisfaction et confiance – et positivement corrélées. À cet égard, les corrélations élevées observées entre les dimensions suggèrent qu’elles pourraient également être regroupées au sein d’un construit global de qualité de la relation.

1.3. Les facteurs associés à la qualité de la relation

Les analyses de corrélation (Annexe 5) révèlent que les liens entre la qualité de la relation et les variables descriptives sont généralement faibles, mais certains résultats intéressants émergent. Afin de faciliter la lecture des résultats, les variables descriptives ont été regroupées en plusieurs facteurs.

Perspective des parents. Les variables descriptives ont été regroupées selon des facteurs concernant le parent (p. ex. niveau de scolarité), l’enfant (p. ex. présence de besoins particuliers) et le contexte scolaire (p. ex. fréquentation d’une école publique ou privée). Les résultats indiquent que la qualité de la relation est uniquement associée aux facteurs de l’enfant. Plus précisément, l’appréciation, la confiance et la satisfaction de la relation sont associées faiblement, mais positivement à l’absence de besoins particuliers chez l’enfant et à de meilleurs résultats scolaires.

Perspective des enseignantes. Les variables descriptives ont été regroupées selon des facteurs liés aux caractéristiques de l’enseignante (p. ex. expérience en enseignement), de l’école (p. ex. proportion d’élèves issus de la diversité ethnoculturelle dans l’école) et de la classe (p. ex. nombre d’élèves ayant un plan d’intervention). Les résultats indiquent que la qualité de la relation est principalement liée à des facteurs propres à la classe. En effet, elle tend à être plus élevée dans les classes comptant peu d’élèves avec un plan d’intervention et affichant un meilleur classement en mathématiques et en français. En ce qui concerne la proximité avec les parents, elle tend à être légèrement plus faible dans les classes où il y a une plus grande proportion d’élèves issus de la diversité ethnoculturelle ou dont la langue maternelle n’est ni le français ni l’anglais. Par ailleurs, certains facteurs propres à l’école sont aussi liés à la qualité de la relation. Notamment, un plus grand

nombre d'élèves dans l'école ainsi qu'une proportion plus grande d'élèves issus de la diversité ethnoculturelle sont associés à une qualité de la relation qui est légèrement plus faible. Finalement, en ce qui concerne les facteurs propres à l'enseignante, la qualité de la relation tend à être légèrement plus élevée lorsque l'enseignante est titulaire d'une classe du début du primaire ou qu'elle possède davantage d'années d'expérience en enseignement.

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent des liens plutôt modestes entre les dimensions de la qualité de la relation enseignante-parent et les différents facteurs. Les liens les plus forts impliquent des contextes plus exigeants liés à l'enfant et à la classe de l'enseignante.

Objectif 2 : Mieux comprendre la communication enseignante-parent selon les perspectives de chaque acteur.

Afin de mieux comprendre la communication enseignante-parent, les analyses ont été réalisées en trois étapes, portant respectivement sur (1) les liens entre les différents aspects de la communication enseignante-parent, (2) la distinction des perceptions des parents et des enseignantes sur les aspects de leur communication et (3) les facteurs qui y sont associés.

2.1. Les liens entre les aspects de la communication

Dans un premier temps, des analyses de corrélation ont été réalisées afin d'examiner les liens entre les différents aspects de la communication (voir l'Annexe 6). Ces analyses portent sur (1) les styles interpersonnels de l'enseignante dans ses communications envers les parents (c.-à-d. soutien à l'autonomie, structure et implication), (2) le partage d'informations et d'émotions, (3) le contenu de la communication, soit la fréquence de mention de différents sujets (p. ex. activités scolaires, situations en classe, éléments liés à la maison ou à l'enfant), ainsi que (4) l'évaluation des moyens de communication (p. ex. courriel) selon leur facilité d'utilisation, leur utilité et la satisfaction à leur égard.

De manière générale, tant chez les parents que chez les enseignantes, les styles interpersonnels de l'enseignante sont fortement associés au partage d'informations et d'émotions,

modérément associés à la fréquence de communication sur différents sujets et modérément (parents) ou faiblement (enseignante) associés à l'évaluation des moyens de communication. Ces résultats suggèrent que les aspects plus relationnels de la communication, tels que les styles interpersonnels et le partage d'émotions et d'informations, tendent à s'organiser de manière cohérente entre eux, alors que les aspects plus opérationnels, comme le contenu ou les moyens de communication, apparaissent un peu plus distincts.

2.2. La distinction des perceptions sur les aspects de la communication

Des analyses descriptives ont été réalisées afin d'examiner les différents aspects de la communication selon la perspective des parents et des enseignantes (voir l'Annexe 7). De manière générale, des différences émergent entre les deux groupes. Les enseignantes rapportent des niveaux plus élevés de partage d'émotions et d'informations avec les parents de leurs élèves, en plus de percevoir leurs pratiques comme étant plus soutenantes des besoins psychologiques des parents, comparativement à ce que rapportent les parents à l'égard de l'enseignante de leur enfant. En ce qui concerne les moyens de communication, les enseignantes privilégient principalement le courriel, le téléphone et les rencontres informelles, tandis que les parents utilisent davantage le courriel, les communications papier ainsi que les applications mobiles. Le courriel apparaît comme un moyen central pour les deux groupes : il est perçu par les enseignantes comme le plus facile à utiliser, alors que les parents le considèrent à la fois comme le plus facile, le plus efficace et le plus satisfaisant. Les applications mobiles sont, quant à elles, particulièrement appréciées par les enseignantes en termes d'efficacité et de satisfaction. En ce qui concerne le contenu des communications, les résultats révèlent également des différences de perspective. Les parents rapportent recevoir davantage de communications liées aux activités scolaires générales (p. ex. événements à l'école), tandis que les personnes enseignantes rapportent communiquer plus fréquemment au sujet des situations vécues en classe (p. ex. activités réalisées, comportements observés chez l'élève).

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence des différences de perception entre les parents et les enseignantes quant aux pratiques de communication, les enseignantes rapportant généralement des niveaux plus élevés que les parents sur les différentes mesures remplies.

2.3. Facteurs associés aux aspects de la communication

Les analyses de corrélation (Annexe 8) révèlent que les liens entre les différents aspects de la communication et les variables descriptives sont généralement faibles, bien que certains résultats intéressants émergent. Afin de faciliter la lecture des résultats, les variables descriptives ont été regroupées en plusieurs facteurs.

Perspective des parents. Les variables descriptives ont été regroupées selon des facteurs propres au parent (p. ex. niveau de scolarité), à l'enfant (p. ex. présence de besoins particuliers) et au contexte scolaire (p. ex. fréquentation d'une école publique ou privée). Les résultats indiquent que les aspects de la communication sont principalement associés aux facteurs propres à l'enfant. Plus précisément, une fréquence plus élevée de communication sur différents sujets, ainsi que le partage d'émotions et d'informations, sont plus élevés lorsque l'enfant est plus jeune et dans un niveau scolaire plus bas. De plus, lorsque les communications portent spécifiquement sur l'enfant, leur fréquence tend à augmenter à mesure que ses résultats scolaires diminuent. Par ailleurs, des styles interpersonnels plus soutenant de la part de l'enseignante sont associés à l'absence de besoins particuliers chez l'enfant ainsi qu'à de meilleurs résultats en écriture.

Perspectives des enseignantes. Les variables descriptives ont été regroupées selon des facteurs propres aux caractéristiques de l'enseignante (p. ex. expérience en enseignement), de l'école (p. ex. proportion d'élèves issus de la diversité ethnoculturelle dans l'école) et de la classe (p. ex. nombre d'élèves ayant un plan d'intervention). Dans l'ensemble, les aspects de la communication sont faiblement associés à ces variables descriptives. Néanmoins, certaines associations modérées émergent. Plus précisément, des facteurs propres à l'école et à l'enseignante sont associés à

l'évaluation des moyens de communication, alors que les facteurs propres à la classe sont davantage associés au contenu des communications. Par exemple, un rang IMSE plus élevé de l'école est associé à une évaluation plus positive des rencontres informelles. De plus, plus l'expérience en enseignement est grande, plus on évalue favorablement le papier comme moyen de communication. Enfin, un nombre plus élevé d'élèves dans la classe est lié à une fréquence accrue de communications portant sur le contenu lié à la maison. Par ailleurs, l'effort que donne l'enseignante pour communiquer avec les pères est modérément associé à un âge plus jeune de l'enseignante, à moins d'années d'expérience en enseignement et à un poste non permanent dans l'école (voir l'Annexe 9).

Dans l'ensemble, ces résultats suggèrent que les liens entre les aspects de la communication et différents facteurs descriptifs demeurent relativement modestes. Alors que, du point de vue des parents, la communication est principalement associée aux caractéristiques de l'enfant, les liens sont plus diffus chez les enseignantes, impliquant à la fois des facteurs individuels et contextuels.

Objectif 3 : Mieux comprendre les liens entre la communication et la qualité de la relation enseignante-parent.

Afin de mieux comprendre le lien entre la communication et la qualité de la relation, des analyses de corrélation ont été réalisées. Les résultats (voir l'Annexe 10) montrent des liens positifs et élevés entre les styles interpersonnels de l'enseignante (soutien à l'autonomie, structure et implication) et la qualité de la relation et, ce, tant selon les parents que les enseignantes. Des résultats similaires sont observés pour le partage d'informations et d'émotions par l'enseignante, mais les liens sont un peu moins élevés selon ces dernières. De ce fait, plus les enseignantes soutiennent les besoins des parents dans leurs interactions et partagent des émotions et des informations, meilleure est la qualité de leur relation. Les résultats montrent également que la qualité de la relation est modérément liée à la fréquence de communication à propos à divers sujets, surtout chez les parents. Enfin, l'évaluation des moyens de communication est également positivement associée à la qualité de la relation, de manière

faible à modérée chez les parents et plus faiblement chez les enseignantes. Ainsi, les résultats soutiennent l'hypothèse selon laquelle la communication enseignante-parent constitue un construit multidimensionnel distinct, mais lié, à la qualité de la relation. Plus précisément, les aspects affectifs de la communication, tels que les styles interpersonnels et le partage d'émotions et d'informations, apparaissent comme les plus étroitement associés à la qualité de la relation, comparativement aux aspects plus fonctionnels comme le contenu ou l'évaluation des moyens de communication. Ces résultats mettent également en évidence une certaine convergence entre les perceptions des parents et des enseignantes, bien que les liens entre la qualité de la relation et la communication soient systématiquement plus forts du point de vue des parents.

Objectif 4 : Évaluer le rôle de la communication et de la qualité de la relation enseignante-parent comme prédicteurs de l'engagement scolaire.

Afin de répondre à cet objectif, un modèle de régressions a été testé en utilisant la perspective des parents. Ce modèle examine le rôle de plusieurs facteurs en début d'année scolaire (Temps 1; T1) – c.-à-d. le stress à communiquer, le soutien de la direction et des autres parents de l'école, les barrières liées à l'engagement et la participation scolaire des parents – dans la prédiction de la qualité de la relation entre les parents et l'enseignante de leur enfant et des aspects de leur communication. À leur tour, ces variables prédisent le changement de l'engagement scolaire des parents (c.-à-d. implication, structure, soutien à l'autonomie, contrôle) entre le T1 et le T2.

4.1. Évolution de l'engagement scolaire dans le temps

Pour réaliser ce modèle, des scores de changement latents (Klopack & Wickram, 2020) ont été estimés à partir du modèle d'invariance stricte de l'engagement scolaire (voir construction de l'échelle à l'Annexe 11). Cette approche permet de mieux comprendre comment l'engagement scolaire évolue dans le temps et quelles variables sont associées à ce changement. Les résultats des scores de

changement latents, présentés à l'Annexe 12, suggèrent un déclin modéré de l'implication, de la structure, du soutien à l'autonomie, ainsi que des pratiques de contrôle au fil de l'année scolaire.

4.2. Modèle de prédiction

Les résultats du modèle (voir l'Annexe 13) indiquent que certains facteurs facilitants jouent un rôle important dans la prédiction de la qualité de la relation et des aspects de la communication. Plus précisément, la participation scolaire des parents (p. ex. faire du bénévolat dans l'école) et le soutien de la direction prédisent positivement la qualité de la relation ainsi que l'ensemble des aspects de la communication. À l'inverse, les barrières liées au contexte scolaire prédisent négativement la qualité de la relation et les aspects de la communication. De plus, le stress envers la communication est négativement lié à la qualité de la relation ainsi qu'au partage d'émotions et d'informations, suggérant que des interactions perçues comme stressantes peuvent nuire à la qualité des échanges.

En ce qui concerne les prédicteurs de l'engagement scolaire (Annexe 13), les résultats montrent que la qualité de la relation et les styles interpersonnels soutenant de l'enseignante contribuent à freiner le déclin de l'implication, de la structure et du soutien à l'autonomie au fil de l'année scolaire. De plus, le partage d'émotions et d'informations ainsi que la fréquence de communication sur différents sujets contribuent également à atténuer la diminution de certaines dimensions de l'engagement scolaire, notamment la structure et le soutien à l'autonomie. Or, ces aspects de la communication sont aussi associés à un maintien plus important des pratiques contrôlantes. Ces résultats suggèrent que la communication et la qualité de la relation sont liées à l'évolution de l'engagement parental, en contribuant à freiner la diminution de certaines pratiques favorables, mais aussi du contrôle parental.

4.3. Liens de modération

Des analyses de modération ont été réalisées afin d'examiner si les liens entre la qualité de la relation enseignante-parent, les différents aspects de la communication et les pratiques d'engagement scolaire des parents varient selon certaines caractéristiques des parents (voir l'Annexe 14).

Selon le genre du parent. Les résultats indiquent qu'une meilleure qualité de la relation, des styles interpersonnels plus soutenant de la part de la personne enseignante ainsi qu'une plus grande fréquence de communication sur certains sujets contribuent à freiner le déclin de la structure et du soutien à l'autonomie chez les pères. Ainsi, ces éléments sont associés à un maintien plus important de pratiques généralement considérées comme favorables au fil du temps. Cependant, un lien différent est observé pour les pratiques contrôlantes. En effet, une fréquence plus élevée des communications de l'enseignante sur divers sujets contribue aussi à freiner la diminution du contrôle chez les pères. Autrement dit, plus l'enseignante communique fréquemment, plus les pratiques contrôlantes des pères tendent à se maintenir dans le temps.

Selon l'appartenance ethnoculturelle. Les résultats indiquent que le partage d'émotions et d'informations par l'enseignante ainsi que la fréquence de communication sur certains contenus tendent à amplifier le déclin de l'implication, de la structure et du soutien à l'autonomie chez les parents s'identifiant à une minorité visible. Autrement dit, chez ces parents, une communication plus fréquente sur divers contenus est liée à une baisse plus importante de ces pratiques au fil du temps. En revanche, des résultats différents sont observés pour les pratiques contrôlantes. En effet, chez les parents s'identifiant à une minorité visible, une meilleure qualité de la relation ainsi que des styles interpersonnels de l'enseignante plus soutenant amplifient la diminution des pratiques contrôlantes. À l'inverse, chez les autres parents, cela tend plutôt à freiner la diminution du contrôle, suggérant un maintien plus important de ces pratiques contrôlantes. Dans l'ensemble, ces résultats permettent d'approfondir la compréhension des dynamiques entre la communication, la qualité de la relation et l'engagement scolaire des parents, tout en mettant en évidence la complexité et la variabilité de ces processus selon les contextes et le profil des familles.

Retombées et contributions des travaux

Les résultats de ce projet permettent de dégager des retombées concrètes pour le milieu scolaire, tout en contribuant à une meilleure compréhension du lien école-famille. D'abord, ils permettent de mieux considérer la communication comme un phénomène multidimensionnel pour lequel les aspects affectifs, tels que le soutien des besoins des parents par l'enseignante (c.-à-d. sa capacité à soutenir l'autonomie des parents, d'être impliquée auprès d'eux et d'être structurante), jouent un rôle central. Ainsi, ils montrent ainsi que la communication ne se limite pas à la transmission d'informations, mais dépend également de la manière dont les interactions sont vécues par les parents. Les résultats mettent également en évidence l'importance du rôle de la direction dans les dynamiques du lien école-famille, en montrant que celui-ci ne repose pas uniquement sur les pratiques individuelles des enseignantes, mais qu'il s'inscrit dans un contexte organisationnel susceptible d'en soutenir ou d'en limiter le développement. Les directions scolaires peuvent donc exercer un leadership positif pour soutenir la qualité du lien école-famille. De plus, les résultats contribuent à départager ce qui est propre à la qualité de la relation entre l'enseignante et les parents de ce qui relève de leur communication. Par ailleurs, l'utilisation et la validation d'une échelle multidimensionnelle de la qualité de la relation enseignante-parent au contexte québécois constituent une retombée importante de ce projet. Cet instrument constitue un levier concret pour les milieux scolaires, notamment comme outil d'autoévaluation visant à mieux comprendre et améliorer les relations avec les parents. Ces retombées s'inscrivent dans les orientations actuelles du ministère de l'Éducation du Québec, qui met de l'avant le renforcement du lien école-famille comme levier pour soutenir la réussite éducative. À ce titre, les résultats offrent des appuis empiriques pour mieux comprendre et documenter les dynamiques de collaboration entre l'école et les familles. Enfin, le projet a donné lieu au développement d'un outil de développement professionnel qui s'appuie sur les résultats obtenus dans cette recherche. Celui-ci contribuera à la mobilisation des connaissances vers les milieux de pratique (voir l'Annexe 15).

Partie D – Pistes de solution ou d’actions soutenues par les résultats de la recherche

Auditoire

Nos travaux s’adressent à quatre principaux types d’auditoires. Premièrement, ils concernent les intervenants scolaires, notamment le personnel enseignant, qui est directement impliqué dans la communication avec les parents. Les directions d’école constituent également un auditoire central, en raison de leur rôle structurant dans l’école et le soutien des pratiques école-famille. Deuxièmement, ces travaux s’adressent aux parents, en tant que partenaires essentiels de la relation école-famille et alliés naturels pour soutenir le développement optimal des élèves. Troisièmement, ils interpellent les gestionnaires et décideurs des milieux éducatifs, tels que les centres de services scolaires et le ministère de l’Éducation, dont la responsabilité inclut de structurer les politiques, les programmes et les formations liées à la collaboration école-famille. Enfin, ces travaux rejoignent la communauté scientifique, en contribuant à une meilleure conceptualisation et à des mesures des construits multidimensionnels que sont la communication et la qualité de la relation enseignante-parent.

Signification des conclusions

Premièrement, ce projet met en évidence le fait que la communication enseignante-parent constitue un phénomène multidimensionnel. En effet, la communication englobe plusieurs facettes, soit les styles interpersonnels de l’enseignante (p. ex. soutien à l’autonomie, structure, implication), le partage d’informations et d’émotions, le contenu des échanges ainsi que l’évaluation des moyens de communication (p. ex. courriel, portail). Ces différents aspects, bien que liés, contribuent de manière différente à la communication, les aspects plus affectifs étant davantage associés entre eux que les aspects plus fonctionnels. Cela indique que la communication ne se résume pas à ce qui est transmis de façon statique, mais dépend largement de la manière dont les échanges sont vécus. De plus, ces différents aspects de la communication sont examinés selon les perspectives des parents et des

enseignantes, ce qui permet d'en proposer une compréhension plus nuancée. À cet égard, les enseignantes rapportent soutenir fortement les besoins des parents dans leurs échanges – via le soutien à l'autonomie, l'implication et la structure – alors que les parents perçoivent le soutien de l'enseignante de leur enfant comme légèrement moins élevé. Cela suggère que, même lorsque les pratiques sont jugées positives, leur portée peut varier selon la manière dont elles sont perçues par chaque acteur. Ce type de nuance illustre l'apport de la prise en compte des deux perspectives pour mieux situer les pratiques enseignantes en matière de communication. Ainsi, en évaluant simultanément plusieurs aspects de la communication et en intégrant les deux perspectives, ce projet contribue à combler un manque important dans les écrits scientifiques, où ces composantes sont rarement examinées conjointement. Il importe de souligner que les aspects de la communication sont mesurés dans de vastes échantillons obtenus à l'échelle de la province et que ces aspects semblent transcender les particularités des différents contextes familiaux, communautaires et scolaires.

Deuxièmement, ce projet permet de mieux comprendre la qualité de la relation enseignante-parent, tout en confirmant sa distinction par rapport à la communication. Bien que ces deux construits soient positivement associés, ils reposent sur des mécanismes différents où les aspects affectifs de la communication sont les plus étroitement liés à la qualité de la relation. Ainsi, la qualité de la relation enseignante-parent semble dépendre davantage du soutien des besoins psychologiques des parents par l'enseignante que des caractéristiques plus fonctionnelles des échanges. Par ailleurs, la qualité de la relation est généralement perçue comme positive par les deux acteurs, bien que les parents en rapportent des niveaux légèrement plus élevés que les personnes enseignantes. Cela souligne l'importance de considérer les deux points de vue pour mieux situer le lien école-famille.

Troisièmement, ce projet met en évidence le rôle central du soutien de la direction dans la qualité de la relation et de la communication enseignante-parent. En effet, ce soutien est associé positivement à l'ensemble des dimensions de la communication ainsi qu'à la qualité de la relation. Ainsi, la

communication école-famille ne repose pas uniquement sur les pratiques individuelles des enseignantes, mais également sur le soutien et l'encadrement offerts par la direction. Par conséquent, une direction qui valorise la collaboration avec les parents et qui offre un soutien adéquat contribue à créer un contexte favorable au développement de relations positives et à la communication, alors qu'un manque de soutien peut en limiter la qualité. Ces résultats soulignent ainsi l'importance du rôle de la direction et du soutien offert par l'école dans le développement du lien école-famille.

Enfin, ce rapport apporte un éclairage sur la situation des pères, une population trop peu étudiée dans les recherches sur le lien école-famille. Les résultats montrent que la communication et la qualité de la relation entre les enseignantes et les pères contribuent à soutenir le maintien de pratiques parentales positives chez ceux-ci, notamment la structure et le soutien à l'autonomie qu'il offre à son enfant. Cependant, une fréquence plus élevée de communication est également associée au maintien de pratiques plus contrôlantes. Ces résultats suggèrent donc que la communication enseignante-parent peut avoir des apports différenciés selon le profil des parents. Ils soulignent l'importance de mieux adapter les pratiques de communication aux réalités spécifiques des pères, ainsi que la nécessité de poursuivre les recherches afin de mieux comprendre ces dynamiques.

Pistes de solution et d'action

Soutenir les aspects plus affectifs de la communication

Les résultats suggèrent qu'il est essentiel de porter une attention particulière aux aspects plus affectifs de la communication dans les pratiques enseignantes. Notre attention a été portée sur la façon dont les enseignantes, dans leurs interactions avec les parents de leurs élèves, agissent pour soutenir les besoins psychologiques des parents dans leur engagement scolaire (c.-à-d. leur besoin d'être autonome, compétent et lié positivement dans leur rôle d'accompagnateur). Les personnes enseignantes parviennent à soutenir les besoins des parents en soutenant leur autonomie, en offrant une structure claire et prévisible (ce qui soutient leur besoin de compétence) et en étant impliquées

auprès d'eux (ce qui soutient leur besoin d'appartenance sociale). En raison de leur contribution à la qualité de la relation et aux aspects de la communication, mais aussi à la qualité de l'engagement scolaire du parent, les interactions avec les parents gagneraient à intégrer davantage d'éléments favorisant le soutien à l'autonomie, l'implication et la structure, plutôt que de se limiter à la transmission d'informations. Cela implique, par exemple, de :

- reconnaître le point de vue des parents et de leur offrir un espace pour s'exprimer;
- valoriser leur rôle dans le parcours scolaire de leur enfant;
- adopter des styles de communication qui favorisent l'ouverture, le respect et la collaboration;
- structurer les échanges et communiquer leurs attentes de manière claire et prévisible;
- ne pas limiter les communications à des informations strictement scolaires ou administratives.

Les résultats montrent également que la fréquence des communications, en soi, ne garantit pas une amélioration de la relation enseignante-parent. Une communication fréquente peut même être associée au maintien de pratiques parentales plus contrôlantes. Ces éléments soulignent l'importance de privilégier la qualité des interactions, en portant une attention particulière à la manière dont les messages sont formulés et reçus.

Renforcer le rôle de la direction

Les résultats mettent en évidence le rôle central du soutien de la direction pour la qualité de la relation enseignante-parent et leur communication et ceci, autant pour les enseignantes que pour les parents. Il apparaît donc souhaitable que les directions d'école soutiennent activement ces pratiques en créant un contexte organisationnel favorable au développement d'un lien école-famille positif. Le rôle des directions scolaire peut se manifester par :

- la mise à disposition de temps dédié aux communications avec les parents;
- l'offre d'outils et d'espaces d'échange permettant de soutenir et d'améliorer les pratiques de communication;

- le soutien au développement professionnel du personnel enseignant;
- la valorisation du lien école-famille dans les orientations de l'établissement.

Ces actions contribuent à inscrire la communication école-famille dans une responsabilité partagée, plutôt que de la limiter aux initiatives individuelles des personnes enseignantes. En offrant une vision claire et partagée de la collaboration avec les parents et en mettant en place un leadership pédagogique, organisationnel et relationnel axé sur les PEFC, la direction de l'école façonne les pratiques de l'ensemble de l'école, tant pour l'équipe-école que la communauté de parents.

Adapter les pratiques aux différents profils de parents

Les résultats montrent que les apports de la communication et de la qualité de la relation entre l'enseignante et les parents de sa classe varient selon certaines caractéristiques des parents. Il apparaît donc pertinent d'adopter des pratiques de communication plus flexibles et sensibles à la diversité des réalités parentales et familiales. Bien que nos résultats aient fait état de peu de variations sur un ensemble de variables descriptives, quelques points ressortent comme importants. Ainsi, le lien école-famille gagne à :

- tenir compte des réalités spécifiques des pères, dont l'engagement peut être mitigé par certaines pratiques de communication;
- considérer les besoins et les contextes des parents issus de minorités visibles;
- éviter une approche uniforme, en ajustant les pratiques en fonction des caractéristiques et des besoins des familles.

Une meilleure prise en compte de cette diversité pourrait contribuer à favoriser un engagement parental plus adapté et à améliorer la qualité de la relation école-famille. Au final, c'est les élèves qui en ressortent gagnants.

Utiliser une mesure de la qualité de la relation

Cette recherche a permis de valider une mesure multidimensionnelle de la qualité de la relation enseignante-parent dans le contexte québécois. Cet instrument peut être mobilisé dans les milieux scolaires afin de :

- évaluer finement la qualité des relations enseignante-parent à travers cinq dimensions;
- identifier des pistes d'amélioration;
- suivre l'évolution de la qualité de la relation dans le temps.

Limites et généralisation des résultats

Certaines limites doivent être prises en compte. Premièrement, bien que les perspectives des parents et des enseignantes aient été recueillies, il n'est pas possible de les jumeler au sein d'une même dyade. Les enseignantes ne se référaient pas aux parents ayant participé à l'étude, ce qui limite la possibilité d'arrimer et de comparer directement leurs perceptions. Cependant, la prise en compte de deux perspectives distinctes permet tout de même d'enrichir la compréhension du lien école-famille. Deuxièmement, plusieurs liens observés entre les variables ont des tailles d'effet faibles à modérées, indiquant que la communication et la qualité de la relation sont expliquées par des facteurs qui ne sont pas mesurés dans cette recherche. Cela reflète également la complexité du lien école-famille, qui ne peut être expliqué par un nombre restreint de variables. Troisièmement, en raison du devis utilisé, il est impossible d'établir de liens causaux entre les variables. Bien que les analyses permettent d'examiner des relations entre celles-ci, elles ne permettent pas de conclure à des effets directs. Néanmoins, les modèles testés offrent une première compréhension structurée des liens entre ces variables. Enfin, bien que l'échantillon des personnes enseignantes soit plus restreint, l'échantillon de parents est large et provient des différentes régions du Québec, ce qui soutient la portée des résultats. Ces caractéristiques permettent ainsi d'appuyer une certaine généralisation, tout en invitant à poursuivre les recherches auprès d'échantillons plus importants chez les enseignantes.

Partie E – Nouvelles pistes ou questions de recherche

Ce rapport présente les principaux résultats issus de données recueillies auprès d'un échantillon de parents et d'enseignantes du primaire, incluant une perspective longitudinale chez les parents. Cette base de données continuera d'être exploitée au cours des prochaines années afin d'approfondir les connaissances du lien école-famille et de mettre à profit la richesse des données recueillies. Parmi les pistes de recherche qui seront poursuivies, en voici trois principales :

Premièrement, l'échantillon des parents sera utilisé pour réaliser des analyses de profils latents qui permettraient d'identifier différentes configurations d'engagement scolaire parental, à partir des pratiques d'implication, de structure, de soutien à l'autonomie et de contrôle envers l'enfant. Ces profils seront ensuite mis en lien avec la qualité de la relation et les aspects de la communication afin d'examiner dans quelle mesure ces variables contribuent à prédire l'appartenance aux différents profils. Une telle approche permettrait d'identifier les configurations les plus favorables d'engagement scolaire. Ces profils seraient également examinés en fonction de variables descriptives (p. ex. genre).

Deuxièmement, les données longitudinales recueillies auprès des parents permettent d'approfondir les liens entre la communication, la qualité de la relation et l'engagement scolaire. Des analyses à l'aide de modèles à effets croisés permettront d'examiner leur nature bidirectionnelle, soit dans quelle mesure la communication et la qualité de la relation se prédisent mutuellement sur l'espace d'une année scolaire et comment elles contribuent à l'évolution de l'engagement scolaire du parent. L'intégration de pentes aléatoires permettrait de tenir compte des variations entre les parents.

Troisièmement, les résultats suggérant que la qualité de la relation et la communication sont plus fragilisées dans certains contextes, notamment lorsque les enfants présentent des besoins particuliers, invitent à approfondir l'analyse de ces situations. Une meilleure compréhension de ces contextes permettrait d'identifier des leviers pour soutenir des interactions de qualité.

Partie F – Références et bibliographie

- Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2021). *Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice* (3e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013600>
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Gisewhite, R.A., Jeanfreau, M.M. & Holden, C.L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>
- Institut de la statistique du Québec. (2013, septembre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Kim, E.M. & Sheridan, S.M., (2015) Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. Dans S.M. Sheridan, & E.M. Kim (dir.). *Foundational aspects of family-school partnership research: Research on family-school partnerships* (vol. 1, p. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_1
- Kim, E.M., Sheridan, S.M., Kwon, K. & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's social behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.003>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20788>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Plan de relance : Pour la réussite éducative : L'éducation au-delà de la pandémie, 2021-2022 : Un plan pour tous les élèves du Québec*. <https://seom.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Plan-relance-reussite-educative.pdf>
- Ogg, J., Clark, K., Strissel, D., & Rogers, M. (2021). Parents' and teachers ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. *School Psychology*, 36 (3), 142-154. <https://doi.org/10.1037/spq0000379>
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C.S.S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (dir.), *APA educational psychology handbook* (vol. 2, p. 417–440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>
- Ratelle, C.F., Boisclair-Châteauvert, G., Bureau, J.S., Duchesne, S., Litalien, D., Plamondon, A., (2022). *Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), dans le cadre de l'action concertée Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Université Laval. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/identification-des-besoins-des-parents-dans-laccompagnement-de-leur-enfant-durant-leur-parcours-scolaire/>
- Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. In H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (Eds), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International* (Advances in Self Research, Vol. 6), pp. 167-197. Information Age. <https://doi.org/10.1108/978-1-64113-004-220251008>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of family school partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133–150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>

Annexe 1.*Descriptions des échantillons.***Tableau 1.1. Caractéristiques des parents.**

	N	%	Moyenne	ÉT
Proportion de femmes	1860	88	-	-
Lieu de naissance au Canada	1845	87	-	-
Âge du parent	2109	-	38.90	5.446
Membre d'une minorité visible	152	7	-	-
Langue parlée : français ou anglais	2052	97	-	-
Niveau d'études collégiales ou plus	1753	83	-	-
En couple	1789	85	-	-
Occupent un emploi	1850	88	-	-
Revenu familial supérieur à 100 000\$	1016	51	-	-
Indice d'éloignement	2093	-	0.16	0.089
Nombre d'enfants	2116	-	2.24	0.950
Proportion de garçons	1110	53	-	-
Âge de l'enfant	2116	-	7.46	2.024
Enfant a un diagnostic	415	20	-	-
Enfant a des besoins particuliers	370	18	-	-
Enfant a un plan d'intervention	343	16	-	-
École publique	2074	98	-	-
Rang SFR	2049	-	4.62	2.574
Rang IMSE	2049	-	4.82	3.028
École francophone	2090	99	-	-
École de quartier	1782	84	-	-
Impossibilité de circuler dans l'école	1458	69	-	-
Participation à l'assemblée générale	779	37	-	-
Implication sur une instance scolaire	370	18	-	-
Proportion de femmes enseignantes	2005	95	-	-

Note. L'indice d'éloignement s'étend de 0 à 1, où les valeurs les plus élevées correspondent aux familles les plus éloignées des centres de services.

Tableau 1.2. Caractéristiques des enseignantes.

	N	%	Moyenne	ÉT
Proportion de femmes	558	95	-	-
Lieu de naissance au Canada	579	98	-	-
Âge de l'enseignante	590	-	41.65	9.014
Langue parlée : français ou anglais	587	99	-	-
Années d'expérience en enseignement	590	-	16.77	9.066
Niveau de scolarité : 2 ^e ou 3 ^e cycle universitaire	143	24	-	-
Brevet d'enseignement	573	97	-	-
Poste permanent	506	86	-	-
Travail à temps plein	544	92	-	-
École publique	545	92	-	-
École francophone	547	93	-	-
Impossibilité des parents à circuler dans l'école	473	80	-	-
Rang SFR	532	-	5.87	2.869
Rang IMSE	532	-	5.19	2.726
% élèves de l'école issus de la div. ethnocult.	572	-	24.77	25.345
% élèves SASAF dans la classe	542	-	7.38	16.054
Nombre élèves dans la classe	588	-	18.99	5.586
Nombre élèves avec un plan d'intervention	589	-	5.10	4.193
% élèves dans la classe issue de la div. ethnocult.	562	-	24.27	27.305
% d'élèves dans la classe dont la langue maternelle n'est ni le français ou l'anglais	552	-	15.73	23.114

Note. div. ethnocult. = diversité ethnoculturelle.

Tableau 1.3. Répartition des participants selon les régions administratives du Québec par rapport à la proportion réelle dans la population.

Régions administratives	Population	Enseignantes	Parents
Bas-Saint-Laurent	2%	3%	3%
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3%	3%	0%
Capitale-Nationale	9%	6%	33%
Mauricie	3%	6%	1%
Estrie	4%	5%	15%
Montréal	24%	7%	1%
Outaouais	5%	2%	5%
Abitibi-Témiscamingue	2%	1%	4%
Côte-Nord	1%	2%	3%
Nord-du-Québec	1%	1%	1%
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	1%	2%	0%
Chaudière-Appalaches	5%	12%	6%
Laval	5%	4%	0%
Lanaudière	6%	6%	1%
Laurentides	7%	10%	1%
Montérégie	19%	24%	17%
Centre-du-Québec	3%	5%	10%

Note. N (parents) = 2089 ; N (personnes enseignantes) = 474.

Annexe 2.

Listes des mesures utilisées dans les deux études.

Questions sociodémographiques. Pour le volet des parents, des informations ont été recueillies par rapport au parent (p. ex. genre, âge, lieu de naissance, minorité visible, langue parlée, situation conjugale, niveau de scolarité et diplômes, occupation, revenu familial) et par rapport à son enfant le plus jeune fréquentant l'école primaire (p. ex. nom de l'école fréquentée, sexe, âge, lieu de naissance, année scolaire, diagnostic ou besoins particuliers). Des informations sociodémographiques sur les écoles ont également été recueillies, par exemple le rang IMSE, le rang SFR, le nombre d'élèves dans l'école ou le droit de circuler dans l'école. Pour le volet des personnes enseignantes, des informations personnelles ont été recueillies (p. ex. genre, âge, lieu de naissance, langue parlée, niveau de scolarité, années d'expérience en enseignement, temps de travail), ainsi que des informations propres à leur classe (p. ex. proportion d'élèves avec une mesure SASAF, nombre d'élèves, nombre d'élèves avec un plan d'intervention, classement des élèves en français et en mathématiques, proportion d'élèves issus de la diversité ethnoculturelle, proportion d'élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais) et à l'école (p. ex. école francophone ou anglophone, publique ou privée, rang IMSE, rang SFR, nombre d'élèves, droit de circuler pour les parents dans l'école, proportion d'élèves issus de la diversité ethnoculturelle dans l'école).

Les styles interpersonnels de l'enseignante. Les styles interpersonnels ont été mesurés à partir d'une adaptation de plusieurs échelles existantes (Bhavsar et al., 2019 ; Makoul et al., 2007 ; Moen & Sheridan, 2020 ; Rocchi et al., 2017) au contexte du lien école-famille. L'échelle finale comporte 27 items séparés en trois dimensions et commençant par « De façon générale, lors de mes interactions avec les parents de mes élèves... » pour l'échantillon des enseignantes et par « De façon générale, lors de mes interactions avec l'enseignant(e) de mon enfant, il(elle)... » pour l'échantillon des parents. La première dimension reflète l'implication (sept items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .86$, $\omega_{\text{parents}} = .93$; p. ex. « Je prends le temps qu'il faut avec eux » / « Prend le temps qu'il faut avec moi »), la deuxième dimension

est la structure (huit items ; $\omega_{\text{enseignantes}} = .83$, $\omega_{\text{parents}} = .94$; p. ex. « Je leur communique des informations utiles » / « Me communique des informations utiles ») et finalement la troisième dimension est le soutien à l'autonomie (12 items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .88$, $\omega_{\text{parents}} = .97$; p. ex. « Je leur donne la liberté de faire leurs propres choix » / « Me donne la liberté de faire mes propres choix »). L'échelle de réponse s'étend en sept points allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord).

La qualité de la relation. La qualité de la relation entre l'enseignante et le parent a été mesurée à partir de l'échelle *Relationship Quality Scale* (Fletcher et al., 2000) que nous avons adaptée à notre contexte. L'échelle comporte 15 items séparés en cinq dimensions et commençant par « De façon générale, ». La première dimension reflète la collaboration (trois items ; p. ex. « Je me consacre à ma relation avec les parents de mes élèves » / « Je me consacre à ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant »). La deuxième dimension est la proximité (trois items ; p. ex. « Je me sens uni(e) aux parents de mes élèves » / « Je me sens uni(e) à l'enseignant(e) de mon enfant »). La troisième dimension représente l'appréciation (trois items ; p. ex. « J'apprécie les parents de mes élèves » / « J'apprécie l'enseignant(e) de mon enfant »). La quatrième dimension est la confiance (trois items ; p. ex. « Je peux compter sur les parents de mes élèves » / « Je peux compter sur l'enseignant(e) de mon enfant »). Finalement, la dernière dimension est la satisfaction (trois items ; p. ex. « Ma relation avec les parents de mes élèves est satisfaisante » / « Ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant est satisfaisante »). L'échelle de réponse s'étend en sept points allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord). Nous avons procédé à la validation de la structure factorielle de cette échelle (voir l'Annexe 4).

Communication. La communication entre l'enseignante et le parent a été mesurée par la dimension « Communication » de l'échelle *Parent-Teacher Relationship Scale-II* (Vickers et al., 1995) et par un item que nous avons adapté provenant de l'échelle Family-Teacher Communication-Parent Report (Ochoa et al., 2020). L'échelle comporte six items séparés en deux dimensions et commençant par

« De façon générale, » pour l'échantillon des personnes enseignantes et par « De façon générale l'enseignant(e) de mon enfant... » pour l'échantillon des parents. La première dimension représente le partage d'émotions (trois items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .72$, $\omega_{\text{parents}} = .91$; p. ex. « Je le dis aux parents de mes élèves quand je suis content(e) » / « Me le dit quand il(elle) est content(e) »). La deuxième dimension est le partage d'informations (trois items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .72$, $\omega_{\text{parents}} = .91$; p. ex. « Je demande l'avis des parents de mes élèves sur les progrès de leur enfant » / « Demande mon avis sur les progrès de mon enfant »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points de 1 (presque jamais) à 5 (presque toujours).

Communication avec les pères. La communication avec les pères a été mesurée uniquement chez les enseignantes en utilisant des items de l'échelle *Efforts to Involve Fathers* (Green, 2003) et de l'échelle *The Attitudes Toward Father Involvement* (McBride et al., 2001, 2017), que nous avons adaptés à notre contexte. Cette échelle unidimensionnelle comporte 10 items ($\omega_{\text{enseignantes}} = .74$, p. ex. « Je fais un effort particulier pour parler aux pères lorsque je les rencontre »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

L'évaluation des moyens de communication. Des items maison ont été présentés aux participants afin d'évaluer, pour chaque moyen de communication utilisé (c.-à-d., le téléphone, le courriel, les applications mobiles, le portail de l'école, le papier et les rencontres informelles) : (a) la facilité d'utilisation (« Est un moyen de communication facile à utiliser »), (b) l'efficacité (« Est efficace pour les communications avec les parents de mes élèves » / « Est efficace pour les communications avec l'enseignant(e) de mon enfant ») et (c) la satisfaction (« Est un moyen de communication que j'apprécie pour communiquer avec les parents de mes élèves » / « Est un moyen de communication que j'apprécie pour communiquer avec l'enseignant(e) de mon enfant »). Les items étaient évalués sur une échelle en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

Le contenu de la communication. Le contenu de la communication partagé par l'enseignante a été mesuré par des items maison. L'échelle comporte 16 items séparés en quatre dimensions et commençant par « De façon générale, je communique avec les parents de mes élèves à propos... » pour l'échantillon d'enseignantes et par « De façon générale, l'enseignant(e) de mon enfant communique avec moi à propos... » pour l'échantillon des parents. La première dimension représente le contenu lié aux activités de l'école (quatre items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .72$, $\omega_{\text{parents}} = .82$; p. ex. « Des événements importants qui ont lieu à l'école (p. ex. exposition d'arts) »). La deuxième dimension est le contenu lié à ce qu'il se passe en classe (quatre items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .60$, $\omega_{\text{parents}} = .79$; p. ex. « D'une situation particulière qui s'est produite en classe (p. ex. incident, bagarre) »). La troisième dimension reflète le contenu lié à la maison (quatre items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .67$, $\omega_{\text{parents}} = .73$; p. ex. « D'activités qu'ils pourraient faire avec leur enfant à la maison (p. ex. visiter une exposition, regarder une émission de télévision) » / « D'activités que je pourrais faire avec mon enfant à la maison (p. ex. visiter une exposition, regarder une émission de télévision) »). Finalement, la dernière dimension est le contenu lié à l'enfant (quatre items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .63$, $\omega_{\text{parents}} = .78$; p. ex. « Des apprentissages que leur enfant doit réaliser dans chacune des matières » / « Des apprentissages que mon enfant doit réaliser dans chacune des matières »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points de 1 (jamais) à 5 (très souvent).

Stress lié à la communication. Le stress lié à la communication a été mesuré par des items maison. L'échelle comporte neuf items séparés en deux prémisses, « Dans mon travail, je suis stressé(e)... » et « Dans mon travail, j'aime... » pour l'échantillon d'enseignantes, puis « Je suis stressé(e)... » et « J'aime... » pour l'échantillon des parents. Les items commençant par « j'aime » ont été recodés. Cette échelle unidimensionnelle comporte neuf items ($\omega_{\text{enseignantes}} = .88$, $\omega_{\text{parents}} = .86$; p. ex. « De devoir communiquer avec les parents de mes élèves (p. ex. par courriel, par téléphone) » / De devoir communiquer avec l'enseignant(e) de mon enfant (p. ex. par courriel, par téléphone) »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

Barrières à l'engagement familial. Les barrières à l'engagement familial ont été mesurées à partir de l'échelle *Barriers to Family Engagement-Parent Report* (Ochoa et al., 2020). L'échelle comporte 15 items séparés en trois dimensions et commençant par « Lorsque je rencontre des difficultés dans la collaboration avec les parents de mes élèves c'est parce que... » pour l'échantillon d'enseignantes et par « De façon générale, les difficultés dans la collaboration école-famille sont dues au fait que... » pour l'échantillon des parents. La première dimension reflète les barrières liées à l'école (six items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .69$, $\omega_{\text{parents}} = .80$; p. ex. « L'école est faiblement engagée envers la collaboration avec les familles »). La deuxième dimension est les barrières culturelles (cinq items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .64$, $\omega_{\text{parents}} = .78$; p. ex. « Les familles ne se sentent pas les bienvenues à l'école »). La dernière dimension correspond aux barrières parentales (quatre items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .64$, $\omega_{\text{parents}} = .68$; p. ex. « Les familles ne connaissent pas toujours bien le système scolaire »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

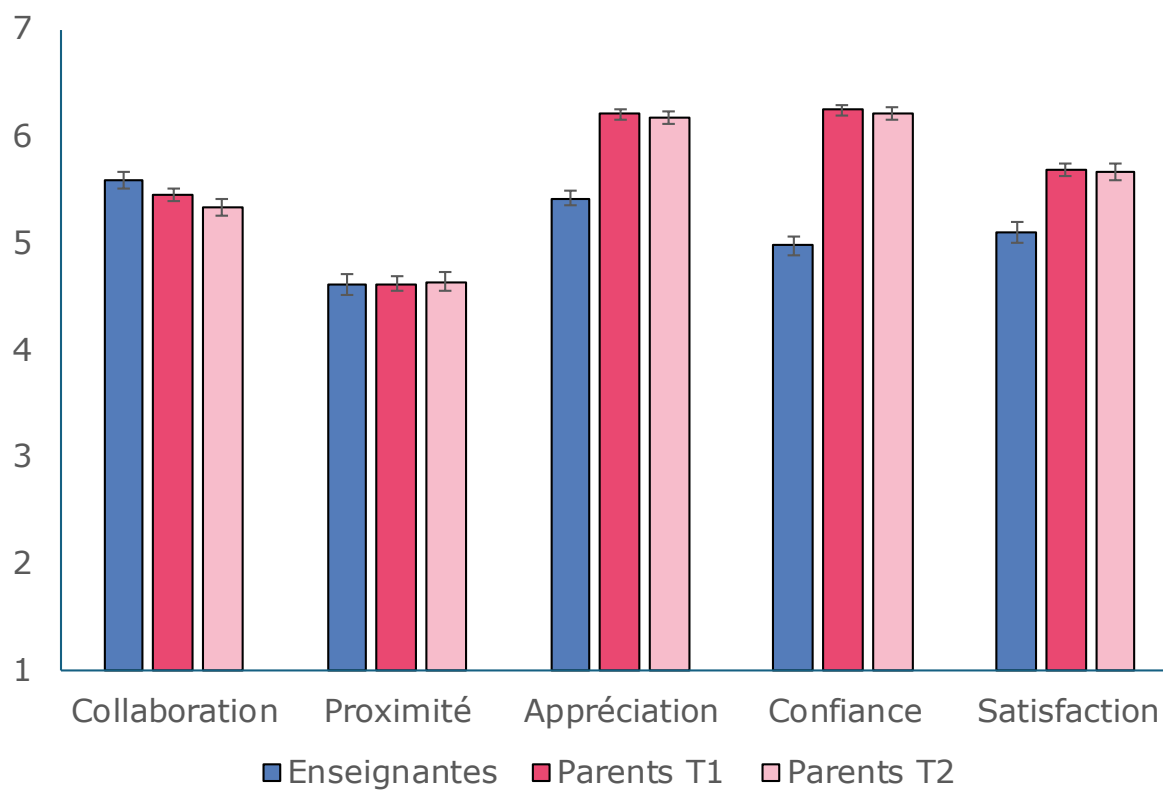
Soutien perçu. Le soutien perçu a été mesuré par des items maison. L'échelle comporte neuf items séparés en deux dimensions et commençant par « La direction de mon école... » et par « Mes collègues... » dans l'échantillon d'enseignantes, puis par « La direction de l'école de mon enfant... » et par « La communauté de parents de l'école... » dans l'échantillon des parents. La première dimension reflète le soutien perçu de la direction (cinq items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .86$, $\omega_{\text{parents}} = .91$; p. ex. « Valorise la collaboration école-famille »). La deuxième dimension correspond au soutien perçu par les collègues (échantillon d'enseignantes) ou les autres parents (échantillon des parents ; cinq items, $\omega_{\text{enseignantes}} = .91$, $\omega_{\text{parents}} = .96$; p. ex. « Échangent avec moi au sujet de la communication parents-enseignantes »). L'échelle de réponse s'étend en cinq points allant de 1 (fortement en désaccord) à 5 (fortement en accord).

Engagement scolaire. L'engagement scolaire du parent a été mesuré à partir de plusieurs échelles existantes et d'items maison que nous avons développés pour les fins de cette étude. Une description complète est présentée dans l'Annexe 11.

Annexe 3.

Analyses descriptives de la qualité de la relation selon la perspective des enseignantes et des parents.

Figure 3.1. *Moyennes pour chaque dimension de la qualité de la relation selon chaque perspective.*



Annexe 4.*Structure factorielle de l'échelle mesurant la qualité de la relation enseignante-parents.*

Des modèles de mesure ont été réalisés afin de tester la structure de l'échelle. Ainsi, une analyse factorielle confirmatoire (AFC) et un modèle d'équations structurelles exploratoires (MESE) ont été réalisés. Également, puisqu'il s'agit d'une échelle multidimensionnelle, des modèles bifactoriels ont été estimés pour tester la structure hiérarchique de l'échelle. Dans l'échantillon des parents, les résultats indiquent que le MESE et le MESE bifactoriel offrent un meilleur ajustement aux données; cependant la matrice de covariances n'était pas positive. Dans l'échantillon d'enseignantes, le MESE bifactoriel et le MESE offrent un meilleur ajustement aux données, mais certains items chargeaient davantage sur un autre facteur que leur facteur cible. Par conséquent, le modèle retenu pour les deux échantillons est l'AFC, qui offre aussi d'excellents indices d'ajustement. Les scores factoriels (c.-à-d. des scores représentant le score des participants sur les facteurs latents issus du modèle de mesure; M = 0, É-T = 1) ont été sauvegardés de l'AFC pour effectuer les analyses subséquentes.

Tableau 4.1. *Résultats des modèles de mesure de la qualité de la relation - échantillon parents.*

Modèle	χ^2 (dl)	CFI	TLI	RMSEA[CI]
AFC	873.752(80)	.955	.941	.069[.064;.073]
MESE	263.504(40)	.987	.967	.051[.046;.057]
B-MESE	359.240(30)	.981	.934	.072[.065;.079]
B-AFC	1680.281(75)	.909	.872	.101[.096;.105]

Note. $N = 2113$. Message d'erreur dans le modèle ESEM et B-ESEM.

Tableau 4.2. *Résultats des modèles de mesure de la qualité de la relation - échantillon enseignantes.*

Modèle	χ^2 (dl)	CFI	TLI	RMSEA[CI]
AFC	349.563(80)	.951	.935	.076[.068;.084]
MESE	150.750(40)	.980	.947	.069[.057;.080]
B-MESE	66.784(30)	.993	.976	.046[.031;.060]
B-AFC	-	-	-	-

Note. $N = 590$. Le B-AFC n'a pas convergé.

Tableau 4.3. Résultats de la structure factorielle de la qualité de la relation en AFC.

Énoncés des parents	C	P	A	CF	S
1. Je me consacre à ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant.	.83				
2. Je suis impliqué(e) dans ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant.	.90				
3. Je suis engagé(e) dans ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant.	.91				
4. Je me sens uni(e) à l'enseignant(e) de mon enfant.		.90			
5. Je me sens proche de l'enseignant(e) de mon enfant.		.88			
6. Ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant est étroite.		.70			
7. J'apprécie l'enseignant(e) de mon enfant.			.93		
8. J'aime l'enseignant(e) de mon enfant.			.94		
9. L'enseignant(e) de mon enfant est aimable.			.87		
10. Ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant me rend heureux(-euse).				.90	
11. Ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant est satisfaisante.				.95	
12. Je suis content(e) de ma relation avec l'enseignant(e) de mon enfant.				.91	
13. Je peux compter sur l'enseignant(e) de mon enfant.					.92
14. J'ai confiance en l'enseignant(e) de mon enfant.					.93
15. L'enseignant(e) de mon enfant est fiable					.91
Oméga (ω)	.91	.93	.96	.93	.89
Énoncés des enseignantes	C	P	A	CF	S
1. Je me consacre à ma relation avec les parents de mes élèves.	.86				
2. Je suis impliqué(e) dans ma relation avec les parents de mes élèves.	.88				
3. Je suis impliqué(e) dans ma relation avec les parents de mes élèves.	.87				
4. Je me sens uni(e) aux parents de mes élèves.		.85			
5. Je me sens proche des parents de mes élèves.		.85			
6. Ma relation avec les parents de mes élèves est étroite.		.75			
7. J'apprécie les parents de mes élèves.			.82		
8. J'aime les parents de mes élèves.			.86		
9. Les parents de mes élèves sont aimables.			.79		
10. Ma relation avec les parents de mes élèves me rend heureux(-euse).				.84	
11. Ma relation avec les parents de mes élèves est satisfaisante.				.92	
12. Je suis content(e) de ma relation avec les parents de mes élèves.				.89	
13. Je peux compter sur les parents de mes élèves.					.90
14. J'ai confiance aux parents de mes élèves.					.92
15. Les parents de mes élèves sont fiables.					.88
Oméga (ω)	.90	.88	.91	.87	.91

Note. C = collaboration, P = proximité, A = appréciation, CF = confiance, S = satisfaction.

Annexe 5.

Liens entre la qualité de la relation et les variables descriptives.

Tableau 5.1. *Corrélations entre la qualité de la relation et les variables descriptives - échantillon parents.*

		Qualité de la relation				
		Collaboration	Proximité	Appréciation	Confiance	Satisfaction
Facteurs du parent	Genre du parent	.08	.04	.04	.03	.02
	Âge du parent	-.02	-.01	-.01	.00	.00
	Lieu de naissance du parent	-.01	-.01	-.03	-.03	-.03
	Minorité visible	.02	.03	.01	.01	.01
	Langue parlée à la maison	-.02	-.01	-.03	-.03	-.02
	Niveau de scolarité du parent	-.05	-.03	-.01	.01	-.01
	Situation maritale	.03	.04	.04	.05	.05
	Occupation principale	-.02	-.02	-.01	-.01	-.01
	Revenu familial annuel brut	-.03	-.03	.00	.02	-.01
	Indice d'éloignement	.00	.01	.03	.03	.02
	Nombre enfants	-.02	.00	.01	.01	.01
Facteurs de l' enfant	Sexe de l'enfant	-.03	-.03	-.03	-.03	-.03
	Niveau scolaire de l'enfant	-.07	-.06	-.06	-.07	-.06
	Âge de l'enfant	-.06	-.06	-.07	-.07	-.06
	Diagnostic de l'enfant	.05	.03	.00	-.01	.01
	Besoins particuliers de l'enfant	-.03	-.08	-.12	-.13	-.12
	Plan d'intervention	.06	.05	-.01	-.02	.01
	Classement en écriture	.04	.07	.11	.12	.11
	Classement en lecture	.04	.06	.09	.10	.09
	Classement en mathématique	.03	.04	.09	.10	.07
	Note en écriture	.04	.07	.13	.14	.11
	Note en lecture	.02	.04	.09	.10	.08
	Note en mathématique	.04	.05	.11	.12	.09

Facteurs scolaires	École publique ou privée	.05	.06	.05	.05	.06
	Rang SFR	.04	.04	-.01	-.02	.01
	Rang IMSE	.05	.04	.00	-.01	.01
	Nombre élèves dans l'école	-.05	-.05	-.01	.00	-.02
	École francophone ou anglophone	.00	-.02	-.03	-.03	-.03
	École de quartier	-.03	-.02	-.02	-.03	-.01
	Droit de circuler dans l'école	.04	.05	.06	.06	.06
	Participation assemblée générale des parents	.03	.03	.02	.01	.02
	Implication dans les instances scolaires	.05	.04	.00	.00	.02
	Sexe de l'enseignante	.01	.02	.02	.02	.02

Note. Genre du parent : homme (0) vs femme (1) ; Lieu de naissance du parent : Canada (0) vs autres pays (1) ; Minorité visible : non (0) vs oui (1) ; Langue parlée à la maison : français ou anglais (0) vs autres langues (1) ; Situation maritale : célibataire (0) vs en couple (1) ; Occupation principale : ne travaille pas (0) vs travail (1) ; Revenu familial annuel brut : moins de 100 000\$ (0) vs plus de 100 000\$ (1) ; Sexe de l'enfant : garçon (0) vs fille (1) ; Diagnostic de l'enfant, besoins particuliers, plan d'intervention : non (0) vs oui (1) ; École publique (0) vs privée (1) ; École francophone (0) vs anglophone (1) ; École de quartier : non (0) vs oui (1) ; Droit de circuler dans l'école : non (0) vs oui (1) ; Participation à l'assemblée générale : aucun des deux parents n'y a participé (0) vs au moins un des deux y a participé (1) ; Sexe de l'enseignante : homme (0) vs femme (1). Les coefficients sont en gras s'ils sont plus grands que |.10|.

Tableau 5.2. *Corrélations entre la qualité de la relation et les variables descriptives - échantillon enseignantes.*

		Qualité de la relation				
		Collaboration	Proximité	Appréciation	Confiance	Satisfaction
Facteurs enseignante	Genre de l'enseignante	-.06	-.04	-.03	-.02	-.01
	Âge de l'enseignante	.07	.11	.07	.07	.08
	Lieu de naissance de l'enseignante	.06	.09	.07	.09	.08
	Langue parlée à la maison	.00	-.01	-.01	.00	-.01
	Niveau de scolarité de l'enseignante	.00	.00	-.03	-.01	-.01
	Brevet enseignement	.05	.04	.02	.01	.03
	Années d'expérience en enseignement	.10	.14	.10	.09	.12
	Titulaire classe	-.23	-.22	-.17	-.14	-.16
	Poste permanent	-.03	-.02	-.05	-.05	-.04
	Temps travail	.04	.00	.00	-.02	-.01
Facteurs école	École publique ou privée	.01	.08	.12	.16	.11
	École francophone ou anglophone	-.05	-.09	-.13	-.12	-.11
	Rang IMSE	.01	.00	-.02	-.06	.00
	Rang SFR	-.02	-.06	-.09	-.12	-.07
	Nombres d'élèves dans l'école	-.13	-.13	-.10	-.07	-.10
	Droit de circuler dans l'école	.07	.08	.06	.06	.06
	% élèves de l'école issus de la diversité ethnocult.	-.09	-.11	-.10	-.11	-.10
Facteurs classe	% élèves SASAF dans la classe	-.03	-.03	-.06	-.06	-.04
	Nombre élèves dans la classe	-.04	.00	.02	.06	.02
	Nombre élèves de la classe avec un PI	-.14	-.20	-.23	-.25	-.22
	Classement des élèves en français	.16	.26	.28	.30	.28
	Classement des élèves en mathématiques	.13	.24	.27	.29	.27
	% élèves dans la classe issus de la div. ethnocult.	-.07	-.10	-.09	-.10	-.09
	% élèves dans la classe dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais	-.09	-.10	-.09	-.09	-.09

Note. Genre de l'enseignante : femme (0) vs homme (1) ; Lieu de naissance : Canada (0) vs autre pays (1) ; Langue parlée à la maison : français ou anglais (0) vs autres langues (1) ; Brevet enseignement : non (0) vs oui (1) ; Titulaire de classe : de maternelle (1) à 6e année du primaire (7) ; Poste permanent dans cette école : non (0) vs oui (1) ; Temps de travail : temps plein (0) vs temps partiel (1) ; École publique (0) vs privée (1) ; École francophone (0) vs école anglophone (1) ; Droit de circuler dans l'école : non (0) vs oui (1) ; PI = plan d'intervention ; div. ethnocult. = diversité ethnoculturelle. Les coefficients sont en gras s'ils sont plus grands que |.10|.

Annexe 6.*Liens entre les variables de communications.***Tableau 6.1.** *Corrélations entre tous les aspects de la communication selon les parents (sous la diagonale) et les enseignantes (au-dessus de la diagonale).*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Styles interpersonnels - SA		.75	.79	.36	.45	.33	.36	.22	.33	.17	.17	.07	.24	.16	.13
2. Styles interpersonnels – Stru	.94		.78	.44	.44	.39	.42	.32	.31	.12	.11	.05	.17	.18	.08
3. Styles interpersonnels - Imp	.95	.91		.34	.39	.29	.36	.18	.28	.15	.13	.06	.20	.17	.17
4. Partage d'émotions	.69	.69	.63		.60	.32	.41	.28	.21	.08	.07	.01	.11	.07	.00
5. Partage d'informations	.70	.72	.64	.83		.43	.43	.39	.29	.06	.01	.07	.14	.10	.06
6. Contenu: enfant	.49	.56	.43	.56	.62		.54	.63	.50	.12	.06	-.06	.10	.16	.02
7. Contenu: classe	.48	.52	.44	.61	.62	.75		.41	.43	.09	.07	.14	.21	.21	.10
8. Contenu: maison	.39	.46	.35	.42	.48	.76	.60		.47	.00	.03	-.01	.09	.12	.03
9. Contenu: activités	.53	.54	.46	.49	.51	.65	.60	.63		.00	.05	.01	.04	.12	.07
10. Évaluation du téléphone	.15	.19	.19	.20	.16	.14	.13	.12	.11		.07	.03	.20	.23	.13
11. Évaluation du courriel	.45	.42	.39	.28	.30	.18	.16	.17	.21	.26		.02	.37	.13	.15
12. Évaluation des apps. mobiles	.41	.38	.35	.29	.32	.25	.22	.19	.27	.26	.23		.17	.06	.18
13. Évaluation du portail	.35	.36	.26	.25	.31	.34	.26	.21	.19	.30	.20	.30		.31	.19
14. Évaluation du papier	.29	.28	.27	.26	.30	.24	.25	.17	.21	.07	.22	.07	.20		.24
15. Évaluation rencontres inf.	.22	.20	.21	.18	.21	.14	.20	.07	.11	.10	.03	.06	.11	.10	

Note. SA = soutien à l'autonomie, Stru = structure, Imp = implication, apps. mobiles = applications mobiles, rencontres inf. = rencontres informelles.

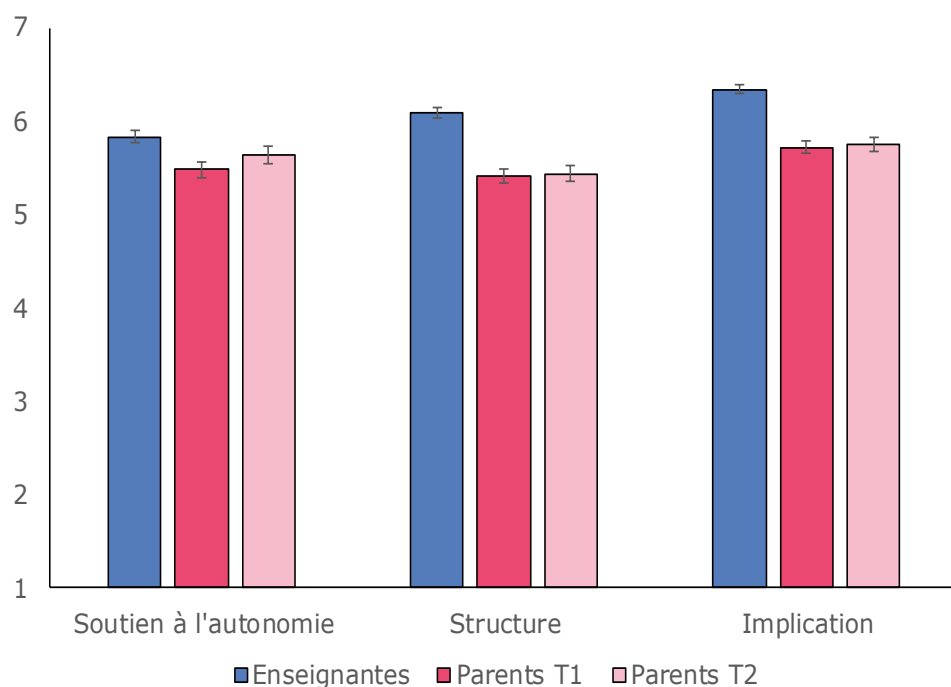
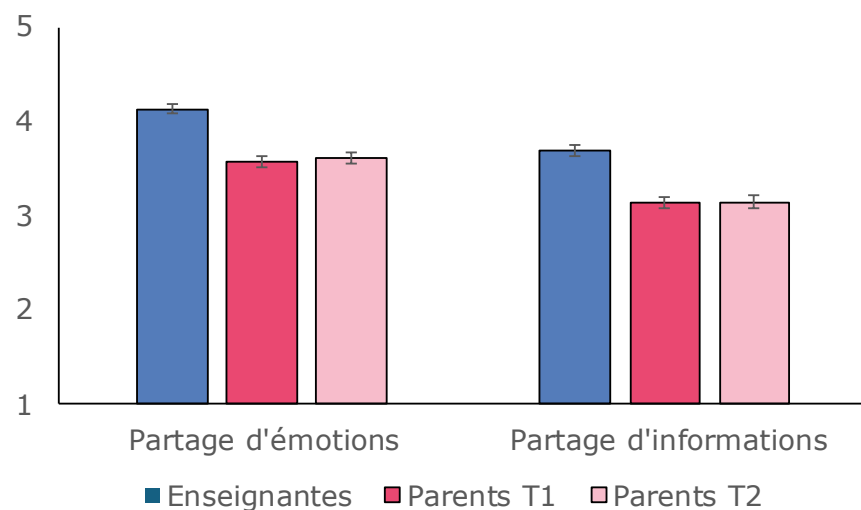
Annexe 7.*Analyses descriptives de la communication.***Figure 7.1.** *Différences de moyennes des styles interpersonnels des enseignantes.***Figure 7.2.** *Différences de moyennes quant au partage d'émotions et d'informations.*

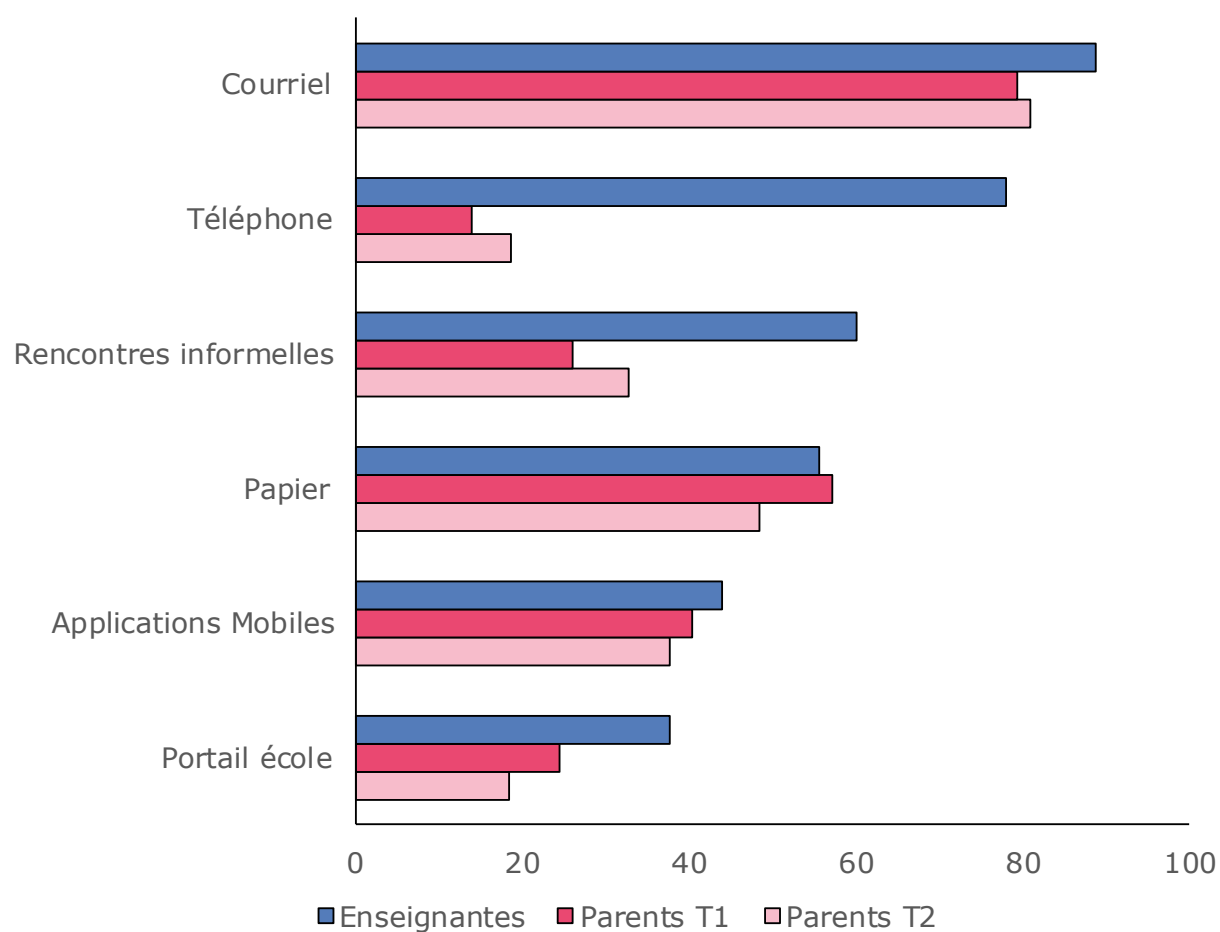
Figure 7.3. *Pourcentages des moyens utilisés chez les parents et les enseignantes.*

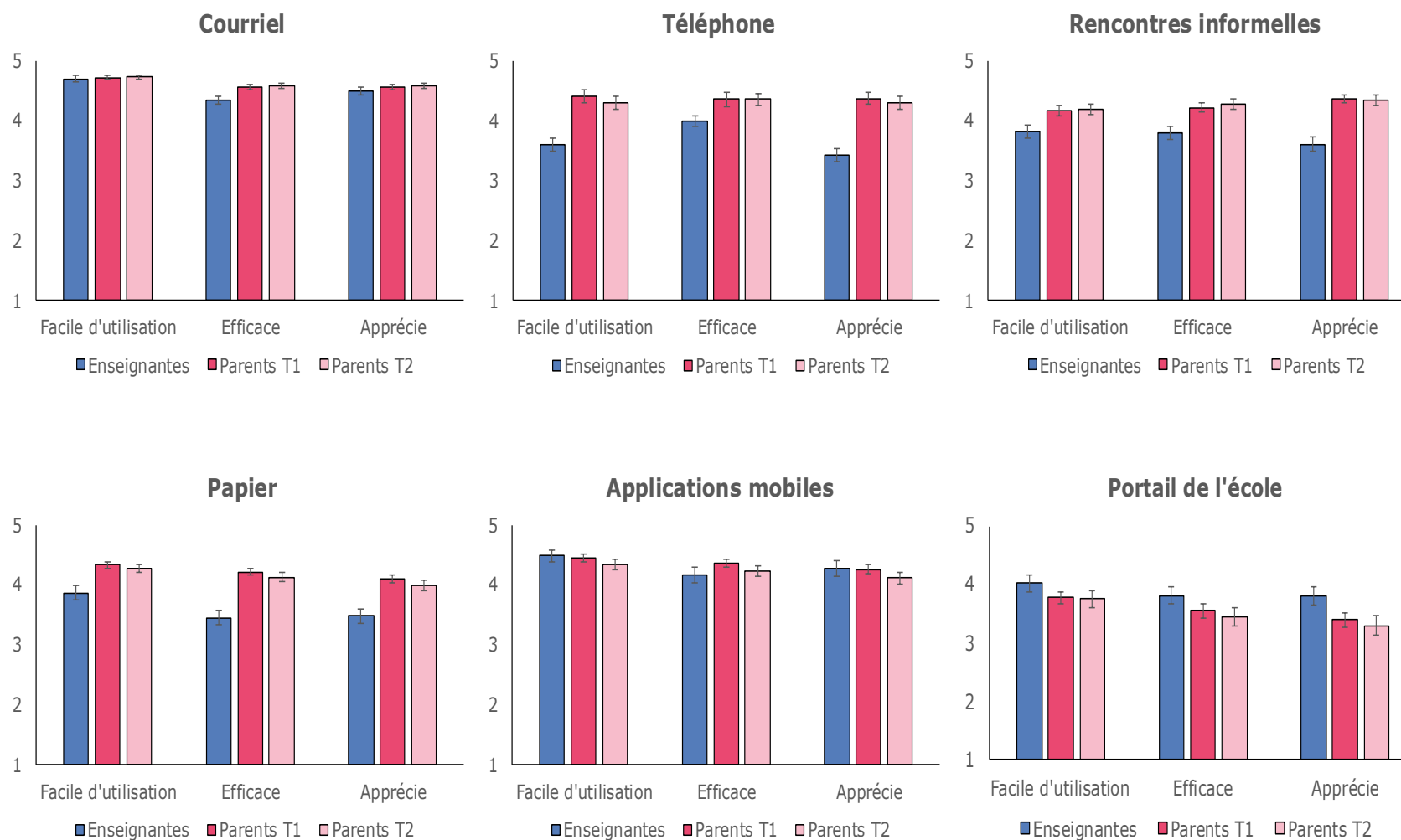
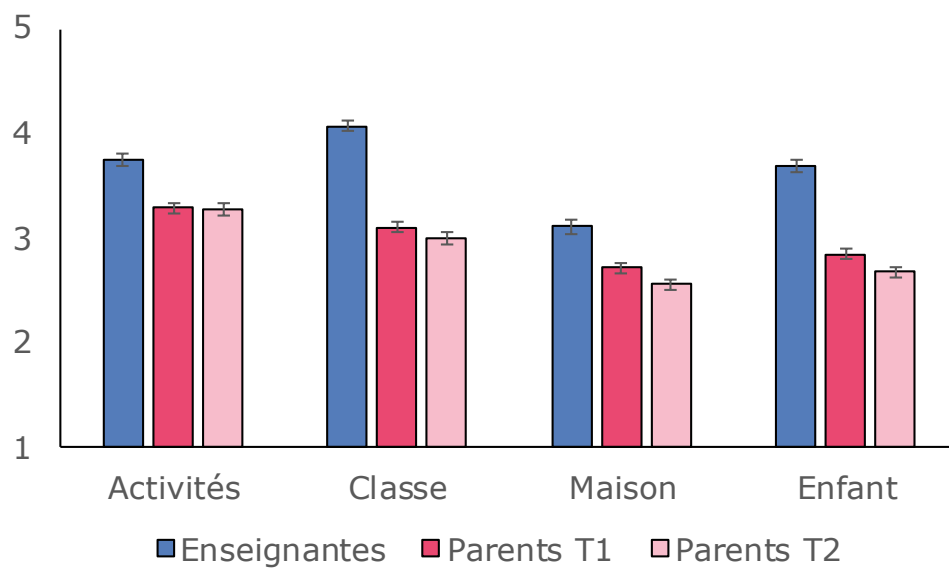
Figure 7.4. Différences de moyennes sur la facilité, l'efficacité et l'appréciation de chaque moyen de communication.

Figure 7.5. *Différences de moyennes sur le contenu de la communication.*

Annexe 8.

Les liens entre la communication et des variables descriptives.

Tableau 8.1. *Corrélations entre les variables de communication et les variables descriptives - échantillon parents.*

		Styles	Partage		Contenu				Évaluations					
			E	I	En	Cl	M	Ac	T	C	A	Po	Pa	In
Facteurs du parent	Genre du parent	.01	.00	.00	-.06	-.05	-.07	.00	-.07	.01	.03	-.01	.00	-.03
	Âge du parent	-.05	-.06	-.08	-.07	-.12	-.03	-.07	.01	.00	-.10	.05	-.06	-.02
	Lieu de naissance du parent	-.06	-.01	.02	.05	.06	.06	.02	.05	-.03	.06	.04	-.08	-.02
	Minorité visible	.01	.04	.08	.14	.10	.12	.07	-.01	.00	.03	.07	-.01	-.02
	Langue parlée à la maison	-.03	-.02	.00	.06	.04	.05	.01	.03	-.04	.03	.07	.01	.00
	Niveau de scolarité du parent	-.04	-.08	-.09	-.12	-.08	-.04	-.06	-.11	.06	-.02	-.13	-.08	.00
	Situation maritale	.09	.03	.02	.01	.03	.06	.04	-.02	.08	.06	-.01	-.02	.03
	Occupation principale	.00	-.02	-.04	-.05	-.04	-.01	-.01	.00	.04	-.02	-.06	-.01	-.08
	Revenu familial annuel brut	-.03	-.07	-.10	-.13	-.11	-.06	-.06	-.12	.06	.01	-.09	-.07	-.01
	Indice d'éloignement	.06	.05	.04	.04	.02	-.02	.01	.12	-.02	.02	.02	.06	.02
	Nombre enfants	.03	.05	.05	.04	.04	.03	.05	-.04	.02	-.05	.00	-.05	.04
Facteurs de l' enfant	Sexe de l'enfant	.00	-.03	-.03	-.03	-.08	.01	.00	.01	.01	-.03	.00	-.03	-.04
	Niveau scolaire de l'enfant	-.08	-.13	-.13	-.11	-.24	-.12	-.12	.08	.00	-.07	.06	-.09	-.09
	Âge de l'enfant	-.09	-.13	-.13	-.10	-.24	-.12	-.14	.09	-.01	-.07	.09	-.08	-.09
	Diagnostic de l'enfant	-.02	.03	.05	.09	.04	-.02	-.04	-.01	-.01	-.01	.01	.00	.01
	Besoins particuliers enfant	-.12	-.07	-.10	-.01	.01	-.05	-.07	.02	-.08	-.10	-.06	-.08	.01
	Plan d'intervention	-.04	.08	.09	.14	.10	.02	-.03	.02	-.05	.02	.05	.00	.02
	Classement en écriture	.10	.06	.03	-.06	-.03	.02	.06	.02	.10	.03	.02	.04	.00
	Classement en lecture	.05	.02	-.02	-.08	-.05	.01	.02	-.01	.09	.01	-.01	.04	.02
	Classement en mathématique	.06	.01	-.01	-.08	-.02	-.03	.03	.01	.09	-.05	-.04	.05	.02
	Note en écriture	.11	.01	-.02	-.12	-.08	-.02	.01	.06	.11	.09	.03	.05	.02
	Note en lecture	.06	-.02	-.07	-.14	-.08	-.05	.00	.00	.10	.04	-.02	.05	.02
	Note en mathématique	.08	-.03	-.06	-.13	-.07	-.06	.01	.05	.11	.01	-.02	.06	.03

Facteurs scolaires	École publique ou privée	.04	.03	.05	.06	.05	.05	.05	.03	.00	.02	.18	.00	.03
	Rang SFR	-.04	-.01	-.01	.00	.02	.00	-.01	-.16	-.01	-.02	.13	-.02	.02
	Rang IMSE	-.03	.04	.02	.02	.04	-.03	.03	-.10	.00	.04	.16	.04	.02
	Nombre élèves dans l'école	-.02	-.04	-.03	-.01	-.04	.02	-.03	.02	.04	-.03	-.09	-.04	-.08
	École francophone/anglophone	-.04	.01	.02	.04	.03	.04	.02	-.06	-.07	-.02	.00	-.03	.00
	École de quartier	.00	.02	.03	.02	.05	-.01	.01	.03	-.01	-.05	.17	.01	.08
	Droit de circuler dans l'école	.08	.03	.04	.03	.05	.02	.06	.03	.05	.05	.05	.03	.17
	Participation AGAP	-.01	.00	.02	.05	.07	.06	.05	-.10	-.04	-.03	.05	-.03	.07
	Implication dans instances	.01	.02	.00	-.01	.03	.02	.00	-.09	-.01	-.01	-.01	-.06	.10
	Sexe de l'enseignante	.04	.03	.03	.02	.05	.03	.03	-.05	-.03	.01	-.07	.05	-.04

Note. Styles = Styles interpersonnels de l'enseignante ; Partage E = partage d'émotions ; Partage I = partage d'informations ; Contenu En = contenu enfant ; Contenu Cl = contenu classe ; Contenu M = contenu maison ; Contenu Ac = contenu activités à l'école ; Évaluation T = évaluation du téléphone ; Évaluation C = évaluation du courriel ; Évaluation A = évaluation des applications mobiles ; Évaluation Po = évaluation du portail de l'école ; Évaluation Pa = évaluation du papier ; Évaluation In = évaluation des rencontres informelles ; AGAP = assemblée générale annuelle des parents. Genre du parent : homme (0) vs femme (1) ; Lieu de naissance du parent : Canada (0) vs autres pays (1) ; Minorité visible : non (0) vs oui (1) ; Langue parlée à la maison : français ou anglais (0) vs autres langues (1) ; Situation maritale : célibataire (0) vs en couple (1) ; Occupation principale : ne travaille pas (0) vs travail (1) ; Revenu familial annuel brut : moins de 100 000\$ (0) vs plus de 100 000\$ (1) ; Sexe de l'enfant : garçon (0) vs fille (1) ; Diagnostic enfant, besoins particuliers, plan d'intervention : non (0) vs oui (1) ; École publique (0) vs privée (1) ; École francophone (0) vs anglophone (1) ; École de quartier : oui (0) vs non (1) ; circulation dans l'école : non (0) vs oui (1) ; Participation à l'assemblée générale : aucun des deux parents n'y a participé (0) vs au moins un des deux y a participé (1) ; sexe enseignant : homme (0) vs femme (1). Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que |.10|.

Tableau 8.2. *Corrélations entre les variables de communication et les variables descriptives - échantillon enseignantes.*

		Styles	Partage		Contenu				Évaluations					
			E	I	En	Cl	M	Ac	T	C	A	Po	Pa	In
Facteurs enseignante	Genre de l'enseignante	-.15	-.08	-.05	-.03	-.09	-.02	-.04	.05	.00	.07	.00	-.01	.11
	Âge de l'enseignante	.05	.08	.00	-.02	.00	.05	.00	.02	-.04	.01	.22	.09	.02
	Lieu de naissance de l'enseignante	.07	.09	.14	.06	-.03	.13	.06	.11	.02	-.04	.11	.01	.02
	Langue parlée à la maison	.06	.06	.07	.07	.06	.09	.07	.04	.02	.05	.00	-.09	-.01
	Niveau de scolarité de l'enseignante	.00	.00	.03	.06	.03	.05	.02	-.04	-.07	.03	.01	.01	.02
	Brevet enseignement	-.03	.06	.02	-.03	.01	-.01	-.04	.00	.01	.00	-.01	.04	-.03
	Années d'expérience	.07	.09	.00	-.01	.01	.05	.01	.01	-.02	.02	.14	.13	.01
	Titulaire classe	-.12	-.03	-.12	.06	-.18	-.04	-.08	-.02	.07	-.14	-.08	-.19	-.06
	Poste permanent	-.09	-.05	-.04	-.03	-.02	-.03	-.02	.00	-.04	.00	-.01	.07	-.06
	Temps travail	-.07	-.05	-.07	-.03	-.15	-.03	-.04	.00	-.11	-.12	-.07	.00	-.09
Facteurs école	École publique ou privée	.07	.04	.04	-.01	.03	.04	.02	-.02	.04	-.01	.17	.02	.10
	École francophone ou anglophone	-.07	-.01	.02	.00	.02	.08	.10	-.05	-.08	.12	.11	-.02	.08
	Rang IMSE	.08	.04	.06	.03	.06	.08	.10	.01	-.01	.09	.05	.05	.20
	Rang SFR	.06	.06	.06	.05	.00	.13	.08	-.01	.00	.03	.07	-.09	.06
	Nombres d'élèves dans l'école	-.11	-.04	-.03	.01	-.08	.05	-.15	-.03	.01	-.18	.00	-.01	-.09
	Droit de circuler dans l'école	.02	.00	.00	.01	.08	-.01	.01	.10	.02	-.04	-.02	.05	.07
	% élèves div. ethnocult. école	-.02	.09	.08	.08	-.02	.14	.03	-.02	.00	.01	.05	-.14	-.05
Facteurs classe	% élèves avec une mesure SASAF	-.05	.01	.08	.08	-.05	.10	.05	-.01	.00	.01	-.06	.04	.05
	Nbr élèves dans la classe	-.08	-.04	-.07	.07	-.10	.16	.03	-.04	.04	-.11	.04	-.15	-.04
	Nbr élèves avec un PI	-.03	.01	-.03	.02	-.06	.00	-.11	-.04	-.02	-.03	-.14	-.10	-.01
	Classement des élèves en fr	.04	.05	.06	.05	.03	.12	.11	.08	.03	-.02	-.02	.06	.03
	Classement des élèves en math	.02	.07	.05	.07	-.01	.11	.12	.03	.02	.00	.06	.01	.03
	% élèves div. ethnocult. classe	.01	.12	.13	.07	.00	.12	.03	-.04	.01	-.01	.07	-.14	-.04
	% élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ou l'anglais dans la classe	-.03	.09	.11	.07	-.01	.12	.06	-.08	-.02	-.02	.01	-.10	-.03

Note. Styles = Styles interpersonnels de l'enseignante ; Partage E = partage d'émotions ; Partage I = partage d'informations ; Contenu En = contenu enfant ; Contenu Cl = contenu classe ; Contenu M = contenu maison ; Contenu Ac = contenu activités à l'école ; Évaluation T = évaluation du téléphone ; Évaluation C = évaluation du courriel ; Évaluation A = évaluation des applications mobiles ; Évaluation Po = évaluation du portail de l'école ; Évaluation Pa = évaluation du papier ; Évaluation In = évaluation des rencontres informelles ; Genre de l'enseignante : femme (0) vs homme (1) ; Lieu de naissance : Canada (0) vs autre pays (1) ; Langue parlée à la maison : français ou anglais (0) vs autres langues (1) ; Brevet enseignement

: non (0) vs oui (1) ; Titulaire de classe : de maternelle (1) à 6^e année du primaire (7) ; Poste permanent dans cette école : non (0) vs oui (1) ; Temps de travail : temps plein (0) vs temps partiel (1) ; École publique (0) vs privée (1) ; École francophone (0) vs école anglophone (1) ; Droit de circuler dans l'école : non (0) vs oui (1). Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que |.10|.

Annexe 9

Les liens entre l'effort de communication avec les pères et les variables descriptives – échantillon enseignantes.

Tableau 9.1. *Corrélations entre l'effort de communication avec les pères et les variables descriptives - échantillon enseignantes.*

		Effort de communication avec les pères
Facteurs enseignante	Genre de l'enseignante	-.08
	Âge de l'enseignante	-.16
	Lieu de naissance de l'enseignante	-.05
	Langue parlée à la maison	.00
	Niveau de scolarité de l'enseignante	.06
	Brevet enseignement	.06
	Années d'expérience	-.14
	Titulaire classe	-.03
	Poste permanent	-.13
	Temps travail	-.05
Facteurs école	École publique ou privée	-.04
	École francophone ou anglophone	-.05
	Rang IMSE	-.04
	Rang SFR	-.02
	Nombres d'élèves dans l'école	.05
	Droit de circuler dans l'école	.00
	% élèves issus de la diversité ethnoculturelle dans école	-.04
Facteurs classe	% élèves avec une mesure SASAF	-.09
	Nombre d'élèves dans la classe	-.02
	Nombre d'élèves avec un plan d'intervention	-.06
	Classement des élèves en français	.06
	Classement des élèves en mathématique	.06
	% élèves issus de la diversité ethnoculturelle dans la classe	.00
	% élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ou l'anglais dans la classe	.00

Note. Genre de l'enseignante : femme (0) vs homme (1) ; Lieu de naissance : Canada (0) vs autre pays (1) ; Langue parlée à la maison : français ou anglais (0) vs autres langues (1) ; Brevet enseignement : non (0) vs oui (1) ; Titulaire de classe : de maternelle (1) à 6^e année du primaire (7) ; Poste permanent dans cette école : non (0) vs oui (1) ; Temps de travail = temps plein (0) vs temps partiel (1) ; École publique (0) vs privée (1) ; École francophone (0) vs école anglophone (1) ; Droit de circuler dans l'école : non (0) vs oui (1). Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que |.10|.

Annexe 10.*Les liens entre la communication et la qualité de la relation.***Tableau 10.1.** *Corrélation entre les aspects de la communication et la qualité de la relation.*

Qualité de la relation					
Échantillon parents	Collaboration	Proximité	Appréciation	Confiance	Satisfaction
Styles interpersonnels	.65	.78	.76	.75	.81
Partage d'émotions	.59	.68	.58	.58	.66
d'informations	.60	.69	.57	.55	.66
Contenu enfant	.40	.46	.37	.36	.44
classe	.41	.47	.39	.38	.45
maison	.29	.35	.30	.30	.34
activités	.36	.44	.40	.40	.44
Évaluation téléphone	.19	.23	.26	.27	.25
courriel	.25	.32	.36	.37	.36
apps. mobiles	.27	.29	.29	.28	.29
portail	.26	.31	.25	.24	.30
papier	.20	.23	.23	.24	.24
rencontres informelles	.22	.22	.18	.17	.20
Qualité de la relation					
Échantillon personnes enseignantes	Collaboration	Proximité	Appréciation	Confiance	Satisfaction
Styles interpersonnels	.42	.37	.32	.27	.28
Partage d'émotions	.34	.30	.23	.18	.22
d'informations	.36	.32	.21	.18	.22
Contenu enfant	.19	.13	.05	.03	.03
classe	.30	.21	.11	.08	.09
maison	.17	.10	.00	-.02	.00
activités	.23	.23	.20	.18	.19
Évaluation téléphone	.04	.08	.10	.10	.10
courriel	.17	.22	.22	.19	.23
apps. mobiles	.20	.23	.21	.18	.23
portail	.22	.20	.21	.21	.18
papier	.18	.18	.21	.22	.20
rencontres informelles	.26	.26	.22	.23	.23

Annexe 11.*Construction de l'échelle d'engagement scolaire – échantillon parents.*

L'engagement scolaire du parent a été mesuré à partir d'items issus de plusieurs échelles de mesure (Grolnick et al., 1991 ; Mageau et al., 2015 ; Ratelle et al., 2018), que nous avons adaptées à notre contexte. L'échelle de réponse s'étend en sept points allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord).

L'échelle d'engagement scolaire comporte 43 items séparés en huit dimensions :

- 1) **Implication** (p. ex. « je félicite souvent mon enfant pour sa réussite scolaire ou son comportement à l'école. »)
- 2) **Structure** (p. ex. « j'explique à mon enfant les raisons de mes attentes envers lui (elle) par rapport à l'école. »)
- 3) **Soutien à l'autonomie – offrir des choix** (p. ex. « je lui suggère différentes méthodes ou façons de procéder afin qu'il (elle) puisse choisir parmi celles-ci. »)
- 4) **Soutien à l'autonomie – reconnaître les sentiment** (p. ex. « je fais un effort pour voir les choses selon sa perspective. »)
- 5) **Soutien à l'autonomie – offrir un rationnel** (p. ex. « je lui dis que je comprends comment il (elle) peut se sentir devant une tâche difficile à accomplir. »)
- 6) **Contrôle – culpabiliser** (p. ex. « je lui fais comprendre à quel point il (elle) m'a déçu(e) »)
- 7) **Contrôle – menacer** (p. ex. « je lui dis que je vais me fâcher s'il ou si elle me désobéit. »)
- 8) **Contrôle – buts de performance** (p. ex. « je lui dis comment être le (la) meilleur(e) à ce qu'il (elle) fait. »)

Dans un premier temps, des modèles de mesure par dimension ont été réalisés. Pour l'implication, un modèle unidimensionnel avec des erreurs de mesure corrélées entre les paires d'items mesurant un concept identique a été réalisé (CFI = .995 ; TLI = .988 ; RMSEA = .023[.003;.041]). Pour la structure, un modèle unidimensionnel avec des erreurs de mesure corrélées entre les paires d'items mesurant un concept identique – à l'exception de l'item 7 qui a été retiré en raison de sa charge factorielle trop faible – a été estimé (CFI = .941 ; TLI = .916 ; RMSEA = .060[.054;.066]). Finalement, pour le soutien à l'autonomie et le contrôle, les trois meilleurs items de chaque dimension selon une AFC ont été conservés. Finalement, une AFC a été réalisée avec l'ensemble des dimensions et l'invariance entre les temps 1 et 2 a été démontrée.

Tableau 11.1. *Invariance longitudinale de l'engagement scolaire (N = 2086).*

Description	$\chi^2(df)$	CFI	TLI	RMSEA [IC]	$\Delta\chi^2(df)$	Δ CFI	Δ TLI	Δ RMSEA
Temps 1 (N = 2058)	2009.80(523)*	.945	.937	.037 [.035;.039]	—	—	—	—
Temps 2 (N = 1464)	1758.04(523)*	.938	.930	.040 [.038;.042]	—	—	—	—
M1 - Invariance configurale	5071.41(2172)*	.948	.942	.025 [.024;.026]	—	—	—	—
M2 - Invariance faible	5134.71(2199)*	.947	.942	.025 [.024;.026]	64.10(27)*	-.001	.000	.000
M3 - Invariance forte	5216.86(2226)*	.946	.942	.025 [.024;.026]	85.62(27)*	-.001	.000	.000
M4 - Invariance stricte	5273.85(2261)*	.946	.942	.025 [.024;.026]	72.24(35)*	.000	.000	.000
M5 - Invariance erreurs-corrélées	5262.52(2270)*	.946	.943	.025 [.024;.026]	8.29(9)	.000	.001	.000
M6 - Invariance var-cov	5349.24(2306)*	.945	.943	.025 [.024;.026]	86.53(36)*	-.001	.000	.000
M7 - Invariance de moyennes	5407.57(2314)*	.944	.942	.025 [.024;.026]	67.75(8)*	-.001	-.001	.000

Note. * $p < .01$; χ^2 = Test du chi-carré ; df = degré de liberté ; CFI = Indice d'ajustement comparatif ; TLI = Indice de Tucker-Lewis ; RMSEA = l'erreur quadratique moyenne de l'approximation ; 90% CI = Intervalle de confiance à 90% du RMSEA ; Δ = Test de la différence. Oméga de la solution la plus invariante : Implication = .84, Structure = .89, Soutien à l'autonomie – reconnaître les sentiments = .70, Soutien à l'autonomie – offrir des choix = .62, Soutien à l'autonomie – offrir un rationnel = .76, Contrôle – culpabiliser = .86, Contrôle – menacer = .92, Contrôle – buts de performance = .92.

Annexe 12.*Résultats des scores de changement latent.***Tableau 12.1.** *Modèle de scores de changement latents de l'engagement scolaire.*

Engagement scolaire	Prédiction du T1 sur le changement latent	
	β	IC
Implication	-.28	[-.38;-.19]
Structure	-.44	[-.50;-.38]
Soutien à l'autonomie – reconnaître sentiment	-.38	[-.45;-.30]
Soutien à l'autonomie – offrir choix	-.42	[-.49;-.34]
Soutien à l'autonomie – rationnel	-.34	[-.41;-.27]
Contrôle – culpabilité	-.44	[-.48;-.39]
Contrôle – menace	-.45	[-.49;-.40]
Contrôle – buts de performance	-.46	[-.50;-.42]

Note. $N = 2086$. IC = intervalle de confiance du bêta (β) standardisé

Annexe 13.

Résultats des modèles de prédiction des changements latents de l'engagement scolaire du parent.

Tableau 13.1. *Prédicteurs et conséquences de la qualité de la relation enseignante-parent sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.*

Qualité de la relation au Temps 1								
Prédicteurs au Temps 1	β [IC]							
Participation scolaire dans l'école	.24 [.20;.28]							
Stress à communiquer	-.23 [-.27;-.18]							
Barrières de l'école	-.21 [-.28;-.15]							
Barrières culturelles	.06 [-.01;.12]							
Barrières parentales	.05 [-.00;.10]							
Soutien de la direction	.28 [.22;.35]							
Soutien des autres parents	-.02 [-.07;.04]							
R²	.33							
	Δ Implication		Δ Structure		Δ Soutien à l'autonomie		Δ Contrôle	
Prédicteur au Temps 1	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²
Qualité de la relation	<u>-.06</u> [-.10;-.02]	.00	<u>-.09</u> [-.13;-.05]	.01	<u>-.07</u> [-.11;-.03]	.01	-.03 [-.07;.01]	.00

Note. $N = 2086$. IC = intervalle de confiance du bêta (β) standardisé, Δ = changement latent. BE = barrières à l'engagement. Le soutien à l'autonomie, le contrôle et la qualité de la relation correspondent à une moyenne de leurs différentes dimensions. Des variables contrôles ont été testées, mais aucun changement statistiquement significatif n'a eu lieu. Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que $|.10|$. Les coefficients latents sont soulignés quand ils sont plus grands que $|.05|$.

Tableau 13.2. *Prédicteurs et conséquences des styles interpersonnels de l'enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.*

Styles interpersonnels de l'enseignante au Temps 1								
Prédicteurs au Temps 1	β [IC]							
Participation scolaire dans l'école	.17 [.13;.22]							
Stress à communiquer	-.21 [-.25;-.16]							
Barrières de l'école	-.19 [-.26;-.12]							
Barrières culturelles	.02 [-.05;.09]							
Barrières parentales	.06 [.01;.11]							
Soutien de la direction	.36 [.29;.43]							
Soutien des autres parents	.06 [.00;.12]							
R²	.39							
	Δ Implication		Δ Structure		Δ Soutien à l'autonomie		Δ Contrôle	
Prédicteur au Temps 1	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²
Styles interpersonnels de l'enseignante	<u>-.05</u> [-.09;-.01]	.00	<u>-.11</u> [-.15;-.07]	.01	<u>-.11</u> [-.15;-.07]	.01	-.03 [-.07;.02]	.00

Note. $N = 2086$. IC = intervalle de confiance du bêta (β) standardisé, Δ = changement latent. BE = barrières à l'engagement. Le soutien à l'autonomie, le contrôle et les styles interpersonnels correspondent à une moyenne de leurs différentes dimensions. Des variables contrôles ont été testées, mais aucun changement statistiquement significatif n'a eu lieu. Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que $|.10|$. Les coefficients latents sont soulignés quand ils sont plus grands que $|.05|$.

Tableau 13.3. *Prédicteurs et conséquences du partage des émotions et informations par l'enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.*

Partage d'émotions par l'enseignante au Temps 1		Partage d'informations par l'enseignante au Temps 1	
Prédicteurs au Temps 1	β [IC]	β [IC]	
Participation scolaire dans l'école	.25 [.20;.29]	.30 [.25;.34]	
Stress à communiquer	-.10 [-.14;-.06]	-.09 [-.13;-.05]	
Barrières de l'école	-.21 [-.28;-.14]	-.21 [-.28;-.14]	
Barrières culturelles	.09 [.02;.16]	.06 [-.01;.13]	
Barrières parentales	.07 [.02;.13]	.05 [-.00;.10]	
Soutien de la direction	.27 [.20;.34]	.26 [.20;.33]	
Soutien des autres parents	.06 [.00;.13]	.09 [.03;.15]	
R²	.28	.33	

Prédicteur au Temps 1	Δ Implication		Δ Structure		Δ Soutien à l'autonomie		Δ Contrôle	
	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²
Partage d'émotions	-.04 [-.07;.01]	.00	<u>-.07</u> [-.12;-.03]	.01	<u>-.08</u> [-.12;-.04]	.01	<u>-.07</u> [-.11;-.03]	.01
Partage d'informations	-.02 [-.06;.03]	.00	<u>-.08</u> [-.13;-.04]	.01	<u>-.07</u> [-.11;-.03]	.01	<u>-.09</u> [-.13;-.05]	.01

Note. $N = 2086$. IC = intervalle de confiance du bêta (β) standardisé, Δ = changement latent. BE = barrières à l'engagement. Le soutien à l'autonomie et le contrôle correspondent à une moyenne de leurs différentes dimensions. Des variables contrôles ont été testées, mais aucun changement statistiquement significatif n'a eu lieu. Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que |.10|. Les coefficients latents sont soulignés quand ils sont plus grands que |.05|.

Tableau 13.4. *Prédicteurs et conséquences du contenu de la communication de l'enseignante sur les changements dans les pratiques parentales autorapportées.*

Contenu de la communication de l'enseignante								
	Activités		Classe		Maison		Enfant	
Prédicteurs au Temps 1	β [IC]		β [IC]		β [IC]		β [IC]	
Participation scolaire dans l'école	.28 [.24;.33]		.32 [.27;.36]		.26 [.21;.30]		.35 [.30;.39]	
Stress à communiquer	-.05 [-.09;-.00]		.04 [.00;.08]		.04 [-.00;.09]		.03 [-.01;.07]	
Barrières de l'école	-.18 [-.25;-.10]		-.14 [-.21;-.07]		-.14 [-.21;-.06]		-.13 [-.20;-.06]	
Barrières culturelles	.01 [-.07;.08]		.02 [-.05;.09]		.02 [-.05;.09]		.02 [-.05;.09]	
Barrières parentales	.07 [.02;.13]		.06 [.01;.12]		.03 [-.03;.09]		.02 [-.04;.07]	
Soutien de la direction	.20 [.14;.27]		.23 [.16;.29]		.16 [.10;.22]		.21 [.15;.28]	
Soutien des autres parents	.07 [.01;.14]		.07 [.01;.13]		.07 [.01;.13]		.07 [.01;.13]	
R²	.24		.24		.16		.28	
	Δ Implication		Δ Structure		Δ Soutien à l'autonomie		Δ Contrôle	
Prédicteur au Temps 1	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²	β [IC]	R ²
Contenu – Activités	-.01 [-.05;.04]	.00	-.04 [-.08;.00]	.00	<u>-.06</u> [-.10;-.02]	.00	<u>-.09</u> [-.13;-.04]	.01
Contenu – Classe	-.04 [-.04;.00]	.00	<u>-.05</u> [-.10;-.01]	.00	<u>-.05</u> [-.10;-.01]	.00	<u>-.08</u> [-.13;-.04]	.01
Contenu – Maison	-.03 [-.03;.02]	.00	-.04 [-.09;.00]	.00	<u>-.06</u> [-.11;-.01]	.00	<u>-.13</u> [-.18;-.08]	.02
Contenu – Enfant	-.04 [-.08;.01]	.00	<u>-.05</u> [-.10;-.01]	.00	<u>-.06</u> [-.10;-.01]	.00	<u>-.11</u> [-.16;-.07]	.01

Note. $N = 2086$. IC = intervalle de confiance du bêta (β) standardisé, Δ = changement latent. BE = barrières à l'engagement. Le soutien à l'autonomie et le contrôle correspondent à une moyenne de leurs différentes dimensions. Des variables contrôles ont été testées, mais aucun changement significatif n'a eu lieu. Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que $|\cdot 10|$. Les coefficients latents sont soulignés quand ils sont plus grands que $|\cdot 05|$.

Annexe 14.*Liens de modération.***Tableau 14.1.** Effets d'interactions des modérateurs sur le lien entre la qualité de la relation ou la communication et le changement d'engagement scolaire.

	Baisse d'implication	Baisse de structure	Baisse du soutien à l'autonomie	Baisse de contrôle
	b [IC]	b [IC]	b [IC]	b [IC]
Qualité de la relation*modérateur				
Genre du parent (N = 2082)	.02 [-.09;.13]	.05 [-.06;.16]	.12 [-.01;.25]	.06 [-.07;.20]
Minorité visible (N = 2083)	.03 [-.23;.28]	.03 [-.17;.23]	-.06 [-.30;.18]	.15 [-.07;.38]
Niveau de scolarité (N = 2083)	.02 [-.02;.06]	.04 [.00;.08]	.03 [-.02;.07]	.03 [-.01;.08]
Rang IMSE (N = 2017)	-.03 [-.07;.01]	-.02 [-.06;.02]	-.01 [-.06;.03]	.02 [-.02;.06]
Styles interpersonnels*modérateur				
Genre du parent (N = 1704)	.06 [-.07;.20]	.13 [-.01;.28]	.15 [.01;.30]	-.06 [-.20;.07]
Minorité visible (N = 1705)	.02 [-.20;.25]	-.02 [-.25;.21]	-.05 [-.27;.17]	.24 [.03;.46]
Niveau de scolarité (N = 1705)	.04 [-.00;.08]	.05 [.01;.10]	.04 [-.01;.08]	.02 [-.03;.07]
Rang IMSE (N = 1648)	-.03 [-.06;.01]	-.03 [-.08;.01]	-.04 [-.08;.01]	.01 [-.03;.06]
Partage d'émotions*modérateur				
Genre du parent (N = 1846)	.04 [-.09;.17]	.02 [-.12;.16]	.10 [-.05;.25]	.02 [-.13;.17]
Minorité visible (N = 1847)	.14 [-.06;.33]	.13 [-.07;.32]	-.03 [-.26;.21]	-.02 [-.23;.20]
Niveau de scolarité (N = 1847)	.03 [-.01;.07]	.04 [-.00;.09]	.02 [-.03;.06]	.02 [-.03;.06]
Rang IMSE (N = 1793)	-.01 [-.05;.03]	-.02 [-.07;.02]	-.01 [-.05;.04]	.02 [-.02;.07]
Partage d'informations*modérateur				
Genre du parent (N = 1857)	.05 [-.08;.17]	.09 [-.05;.23]	.13 [-.01;.28]	.02 [-.13;.17]
Minorité visible (N = 1857)	.08 [-.12;.28]	.18 [-.02;.39]	.03 [-.21;.26]	-.09 [-.31;.14]
Niveau de scolarité (N = 1857)	.04 [.01;.08]	.05 [.01;.09]	.03 [-.01;.08]	.02 [-.03;.06]
Rang IMSE (N = 1797)	-.04 [-.07;-.00]	-.02 [-.07;.02]	-.02 [-.06;.03]	.01 [-.04;.05]
Contenu - activités*modérateur				
Genre du parent (N = 1953)	.04 [-.12;.19]	.13 [-.01;.26]	.13 [-.01;.26]	.10 [-.05;.25]
Minorité visible (N = 1954)	.16 [-.03;.35]	.02 [-.15;.20]	.02 [-.19;.23]	.05 [-.15;.25]
Niveau de scolarité (N = 1954)	.00 [-.04;.05]	.00 [-.04;.05]	.00 [-.05;.05]	.00 [-.04;.05]
Rang IMSE (N = 1891)	-.02 [-.06;.02]	-.02 [-.08;.01]	-.03 [-.08;.01]	.00 [-.04;.05]

Contenu - classe*modérateur					
	<i>Genre du parent (N = 1994)</i>	.05 [-.13;.22]	.07 [-.05;.19]	.08 [-.05;.22]	.05 [-.10;.20]
	<i>Minorité visible (N = 1995)</i>	.20 [.04;.36]	.12 [-.02;.27]	.06 [-.13;.25]	.04 [-.15;.23]
	<i>Niveau de scolarité (N = 1995)</i>	.02 [-.03;.06]	.02 [-.03;.06]	.01 [-.04;.05]	.00 [-.04;.05]
	<i>Rang IMSE (N = 1930)</i>	-.00 [-.04;.04]	.02 [-.02;.07]	.02 [-.03;.06]	.02 [-.03;.07]
Contenu - maison*modérateur					
	<i>Genre du parent (N = 1866)</i>	.07 [-.11;.26]	.17 [.04;.30]	.13 [-.01;.28]	.12 [-.03;.30]
	<i>Minorité visible (N = 1867)</i>	.19 [.04;.35]	.08 [-.07;.22]	.09 [-.11;.29]	.09 [-.11;.29]
	<i>Niveau de scolarité (N = 1867)</i>	-.01 [-.06;.04]	.02 [-.03;.07]	.01 [-.04;.06]	.03 [-.02;.07]
	<i>Rang IMSE (N = 1806)</i>	.03 [-.02;.08]	.01 [-.04;.06]	.01 [-.04;.05]	.05 [-.00;.10]
Contenu - enfant*modérateur					
	<i>Genre du parent (N = 1893)</i>	.06 [-.12;.24]	.18 [.04;.32]	.18 [.00;.35]	.13 [-.03;.29]
	<i>Minorité visible (N = 1894)</i>	.20 [.02;.38]	.16 [.00;.32]	.17 [-.05;.39]	.08 [-.14;.30]
	<i>Niveau de scolarité (N = 1894)</i>	.02 [-.03;.06]	.03 [-.02;.08]	.01 [-.03;.06]	.01 [-.03;.05]
	<i>Rang IMSE (N = 1830)</i>	.02 [-.03;.06]	.01 [-.04;.06]	.00 [-.04;.05]	.03 [-.02;.08]

Note. *b* = bêta non standardisé. IC = intervalle de confiance. Les variables indépendantes, dépendantes et les modérateurs ont été, au préalable, standardisés, à l'exception des modérateurs dichotomiques. Les coefficients sont en gras quand ils sont plus grands que |.10|.

Les graphiques des pentes pour les résultats les plus importants sont présentés aux figures suivantes. Elles permettent de visualiser les pentes simples, soit l'association entre la variable indépendante et la variable dépendante à différents niveaux du modérateur (p. ex. à ± 1 écart-type pour les variables continues ou selon les groupes pour les variables dichotomiques), afin de montrer la nature des interactions observées. Ces graphiques visent à illustrer les tendances observées et à faciliter l'interprétation des interactions.

Figure 14.1. Effets d'interaction entre la qualité de la relation et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.

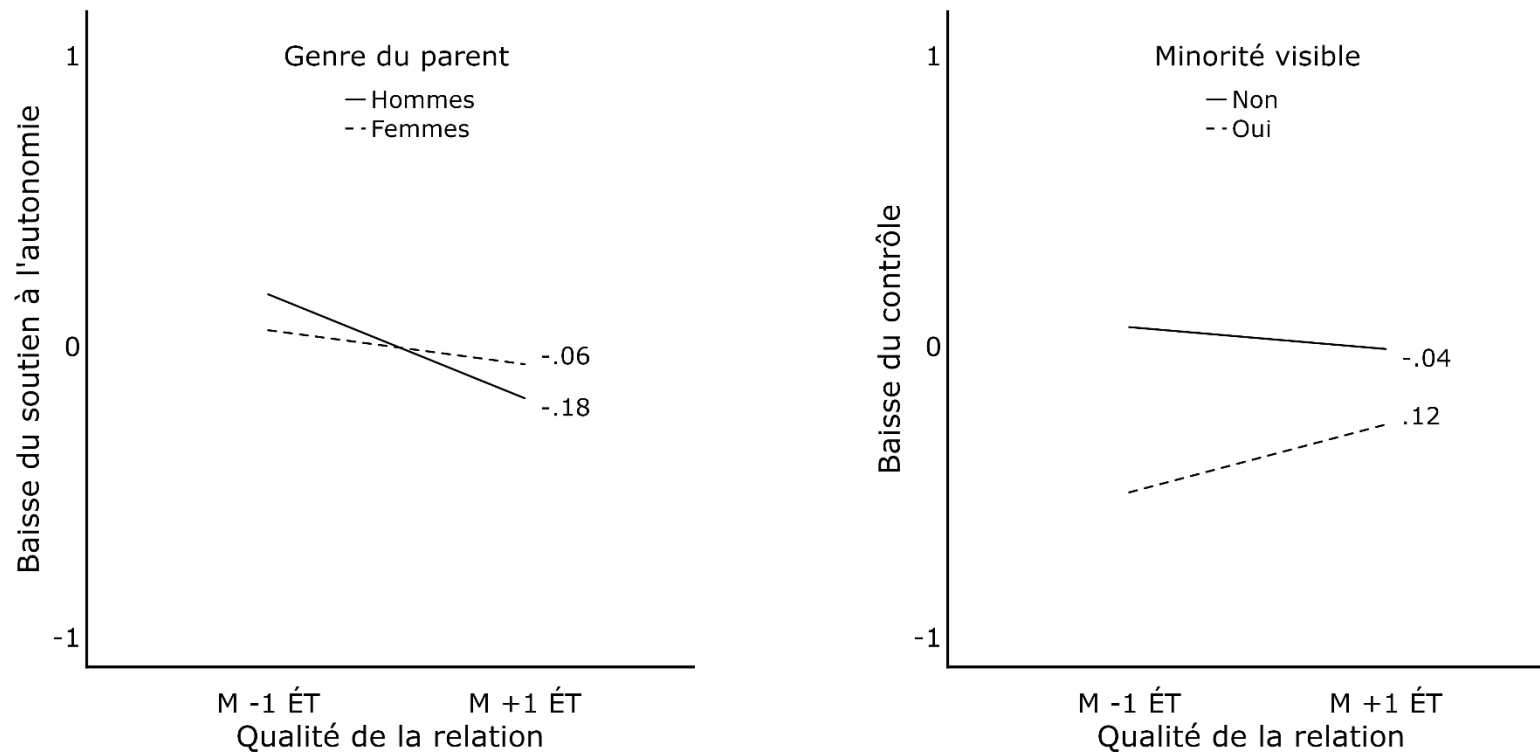
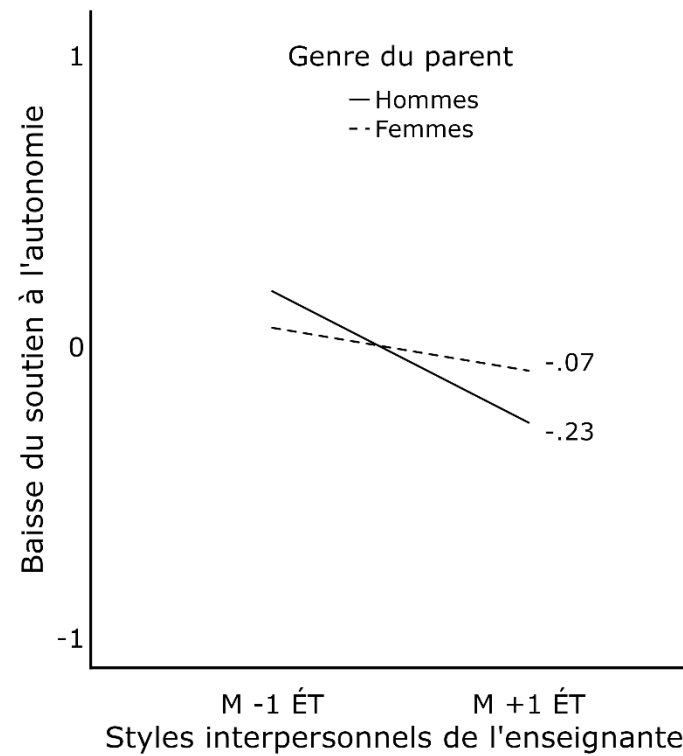
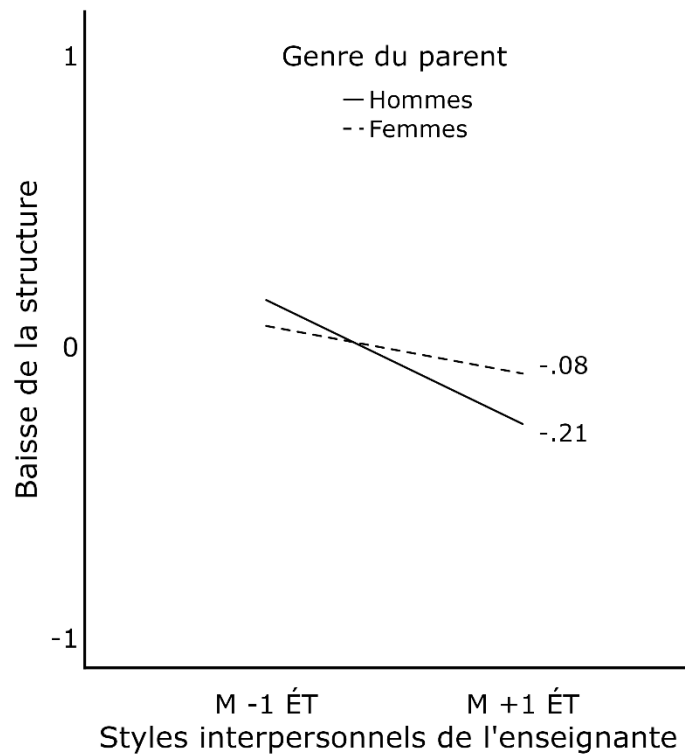


Figure 14.2. Effets d'interaction entre les styles interpersonnels de l'enseignante et les modérateurs sur la baisse de l'engagement scolaire.



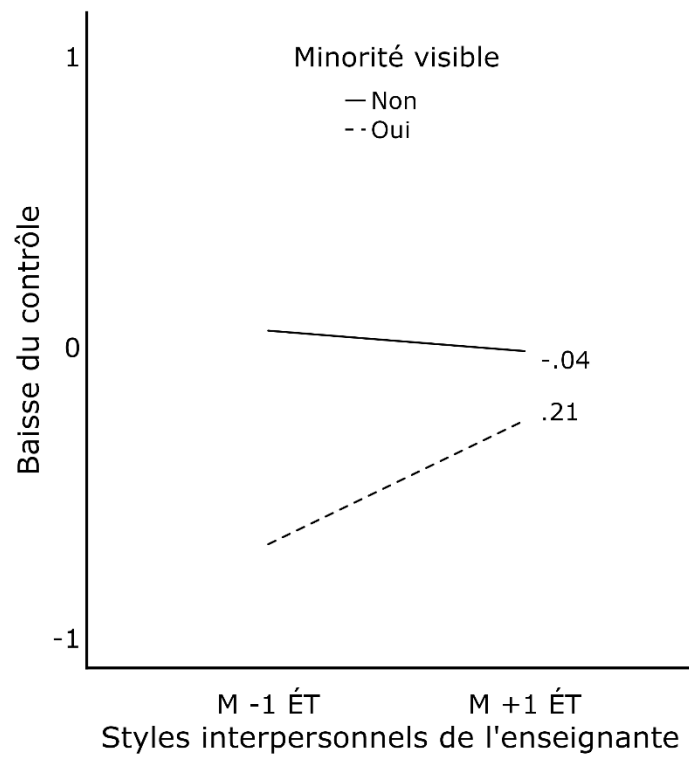
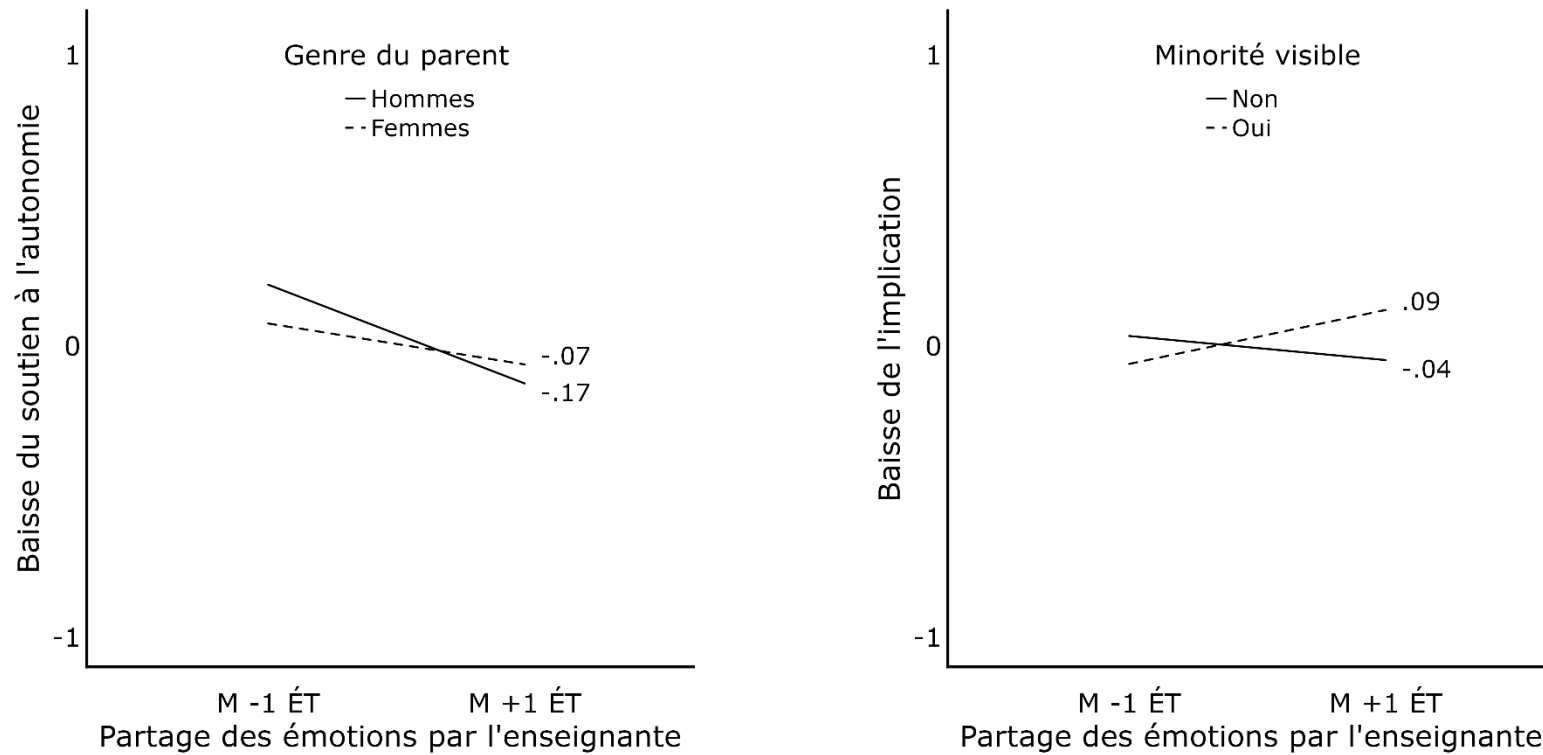


Figure 14.3. Effets d'interaction entre le partage des émotions par l'enseignante et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.



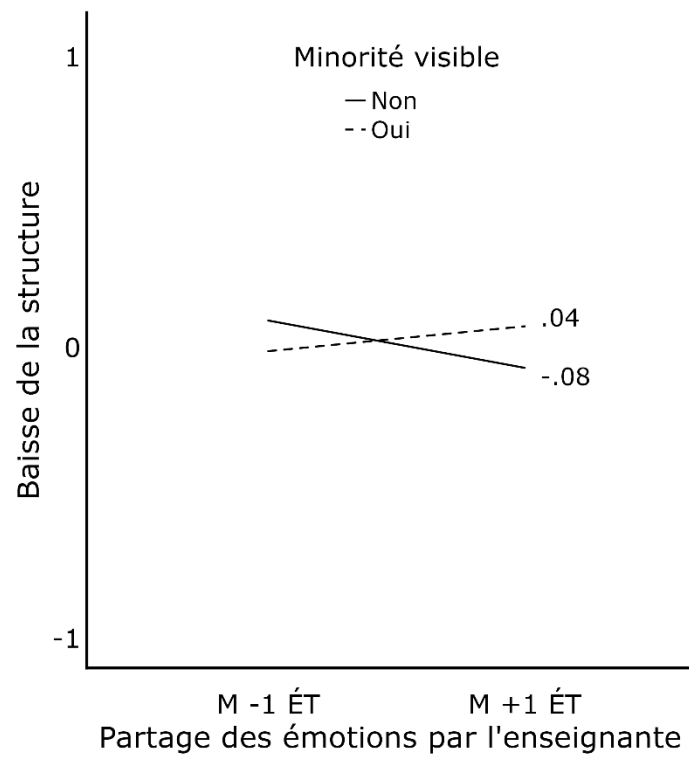


Figure 14.4. Effets d'interaction entre le partage d'informations par l'enseignante et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.

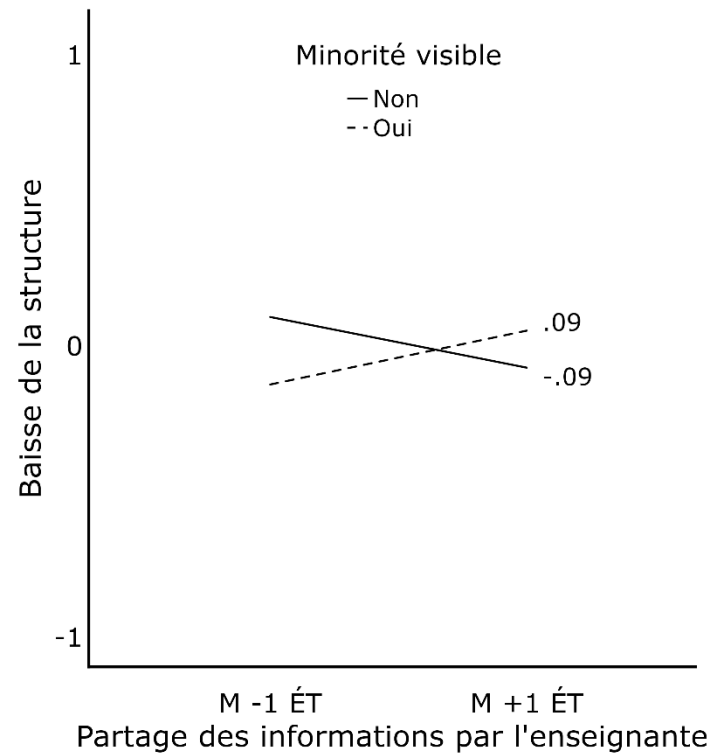
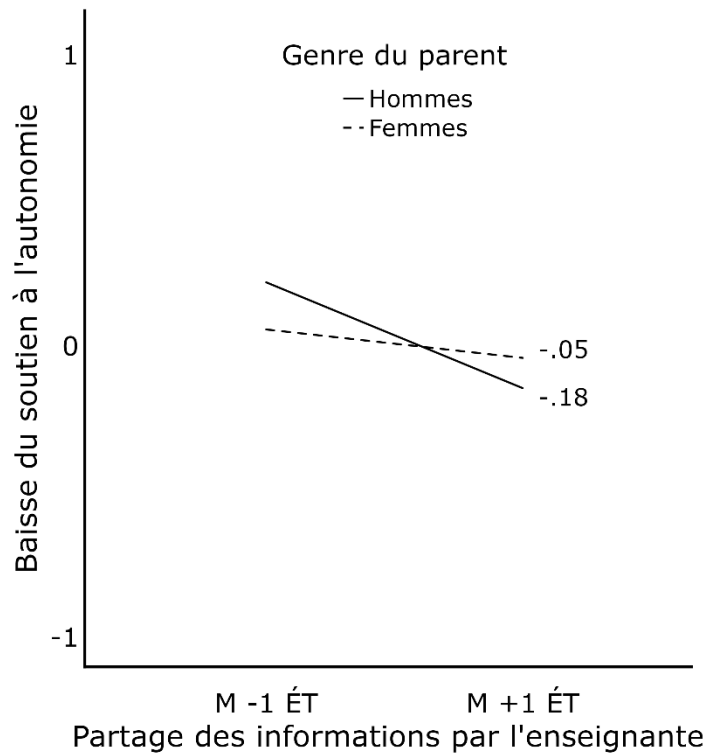
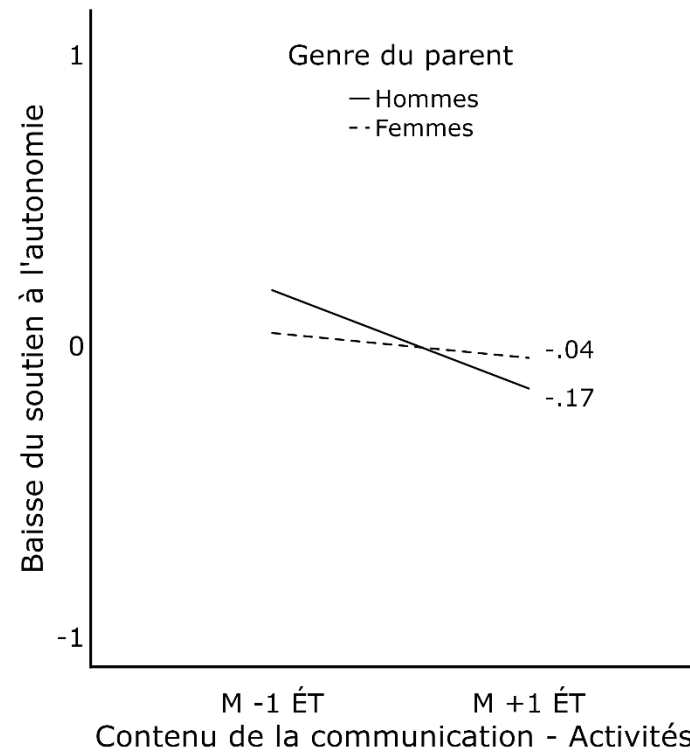
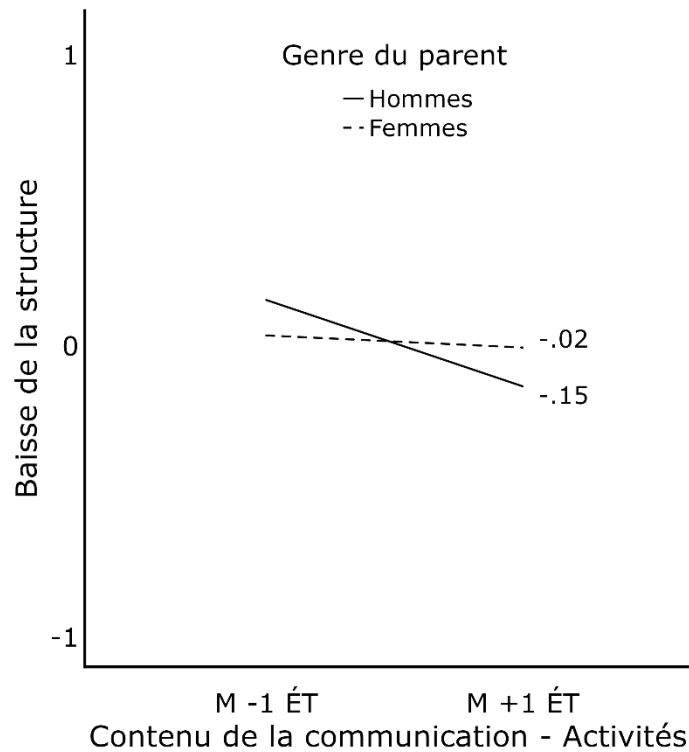


Figure 14.5. Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur les activités et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.



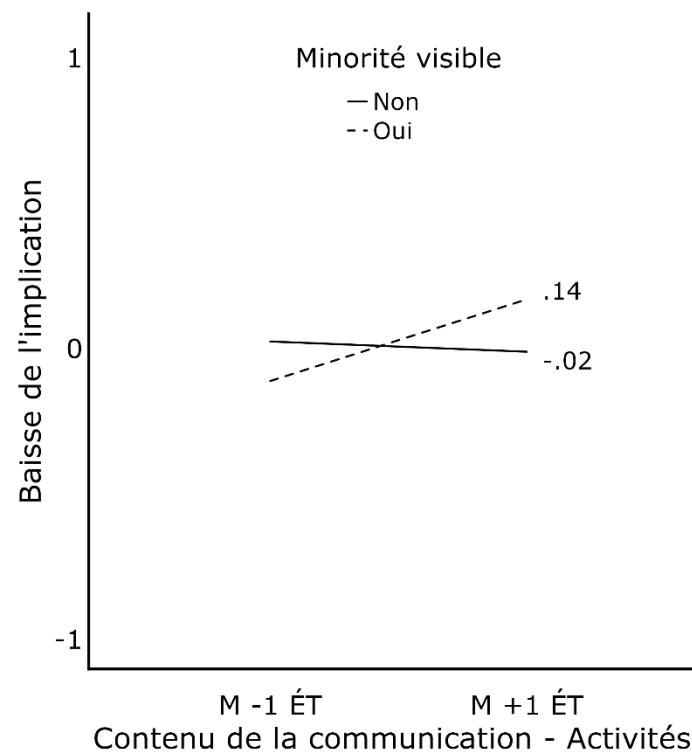
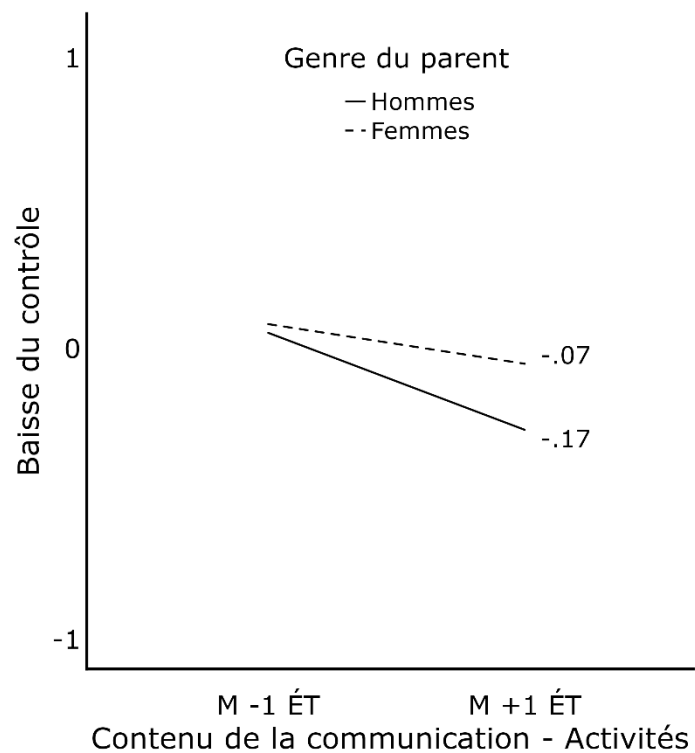


Figure 14.6. Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur la classe et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.

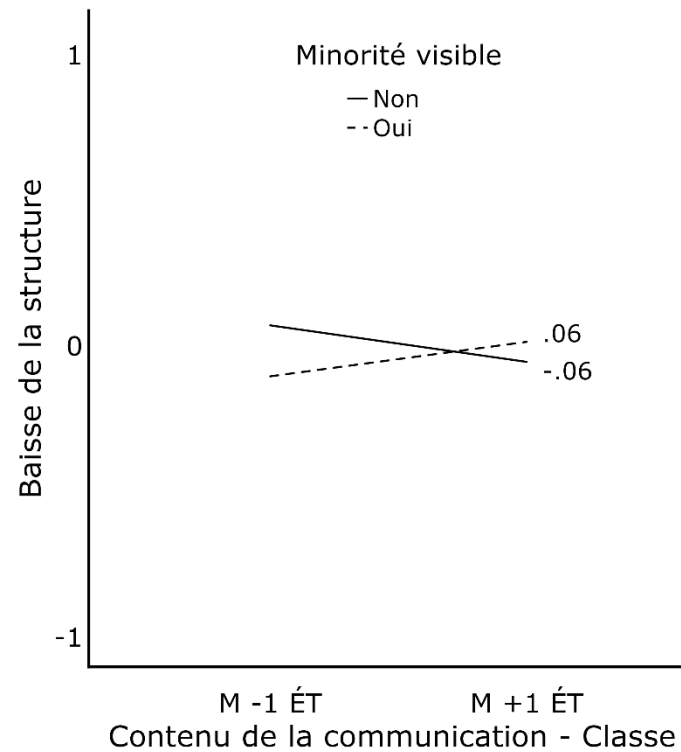
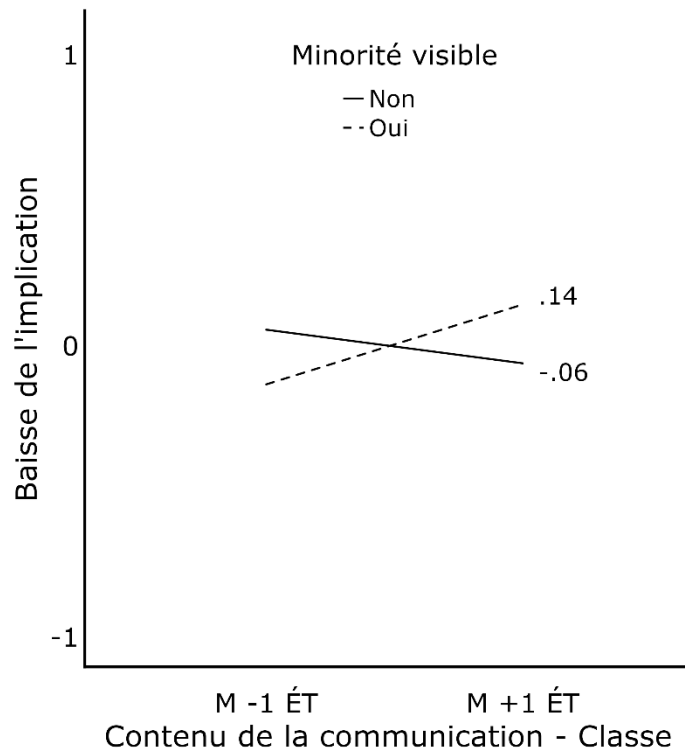
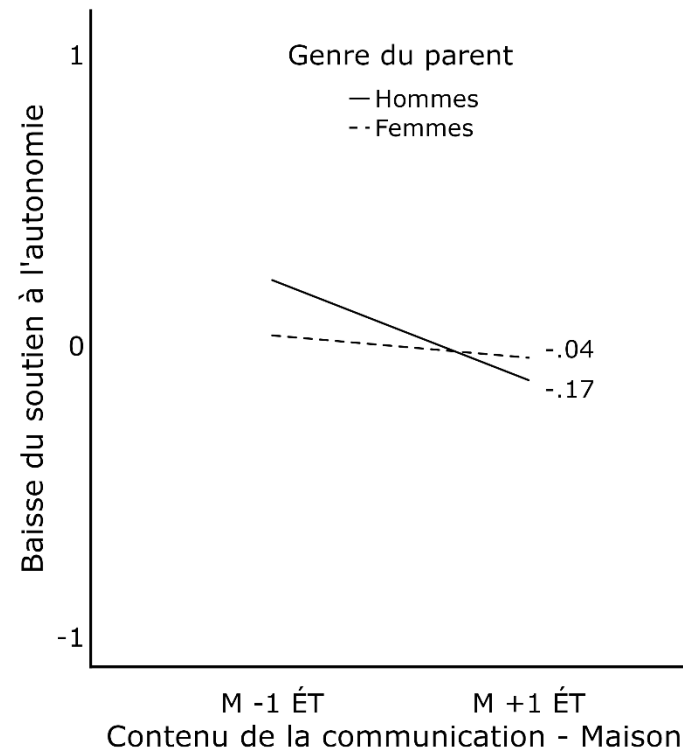
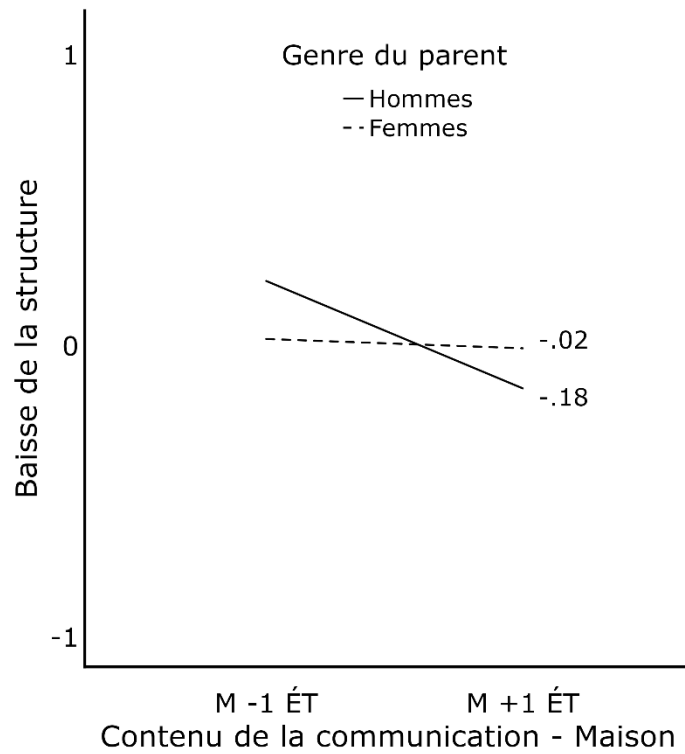


Figure 14.7. Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur la maison et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.



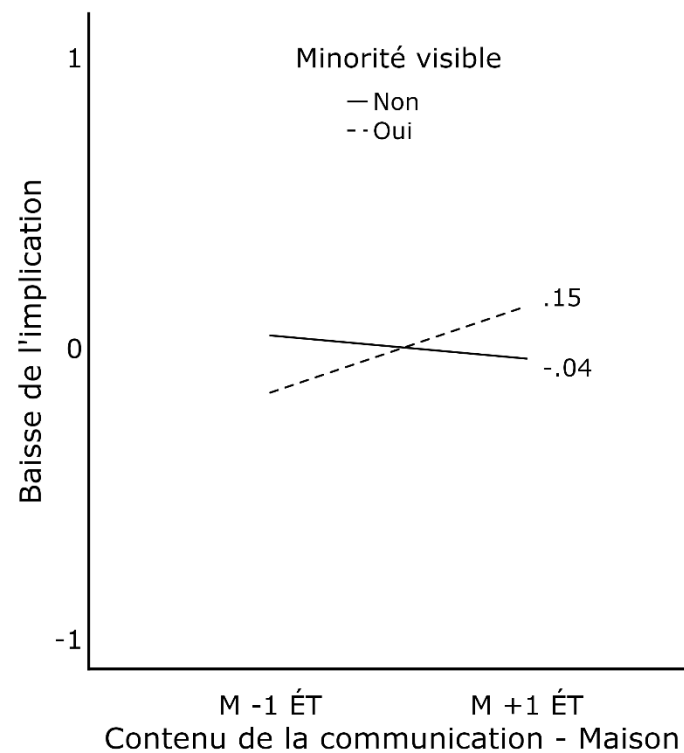
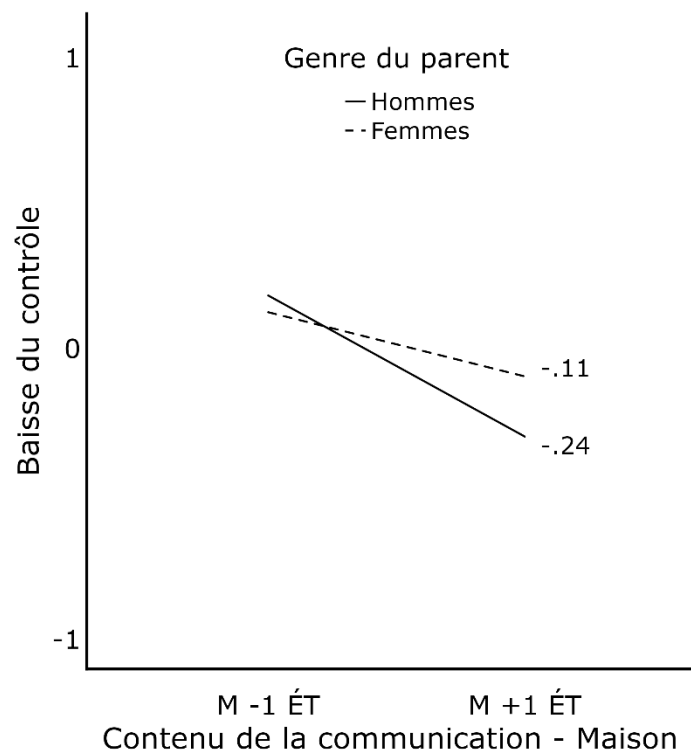
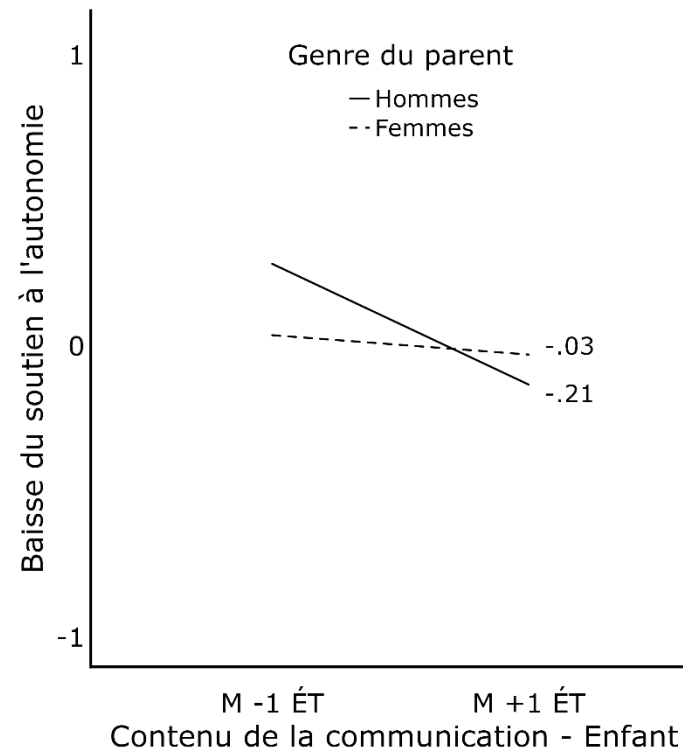
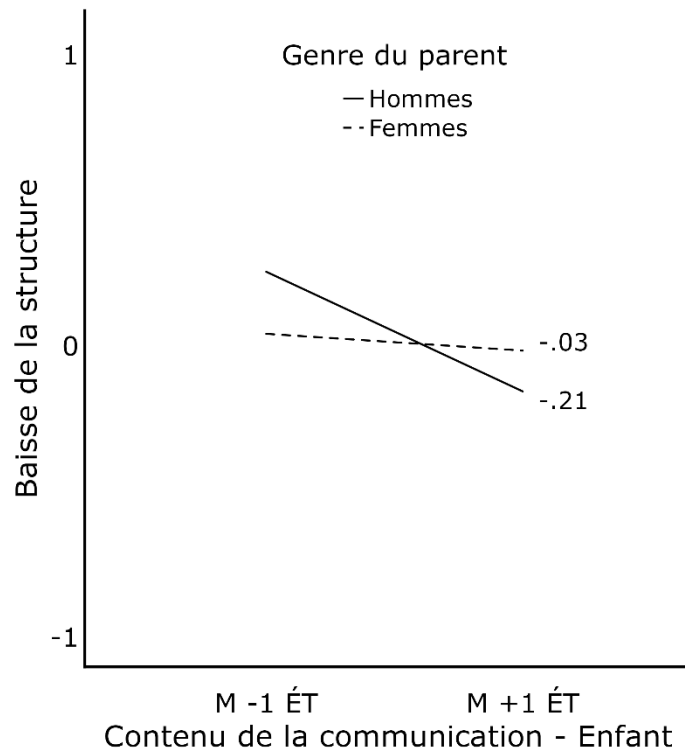
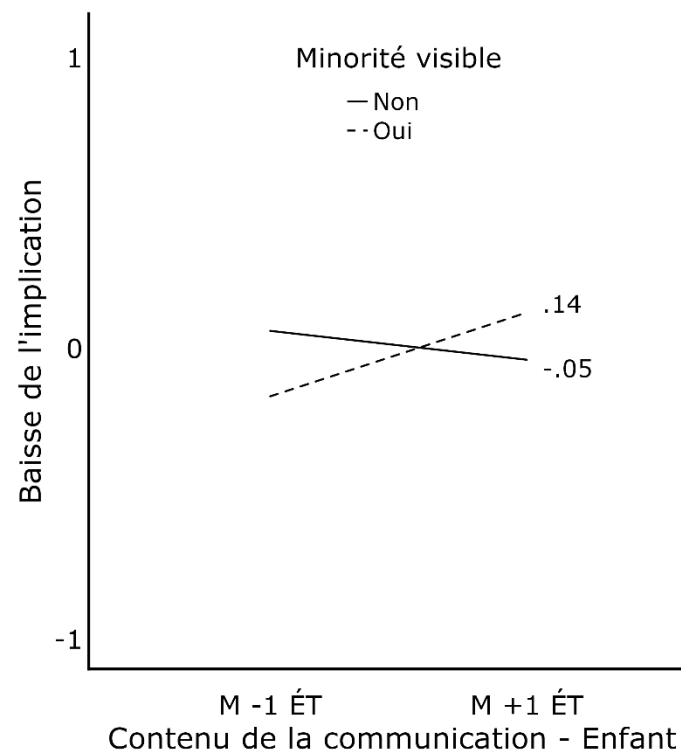
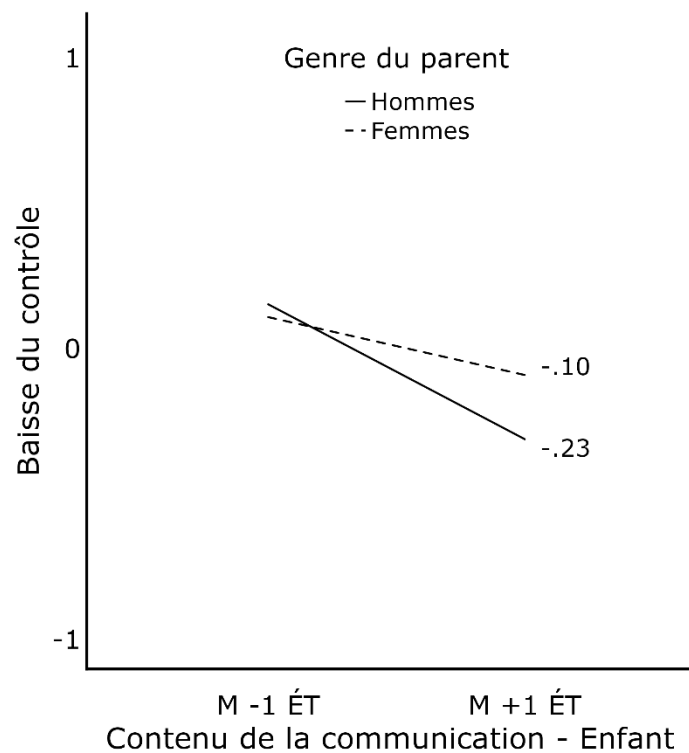
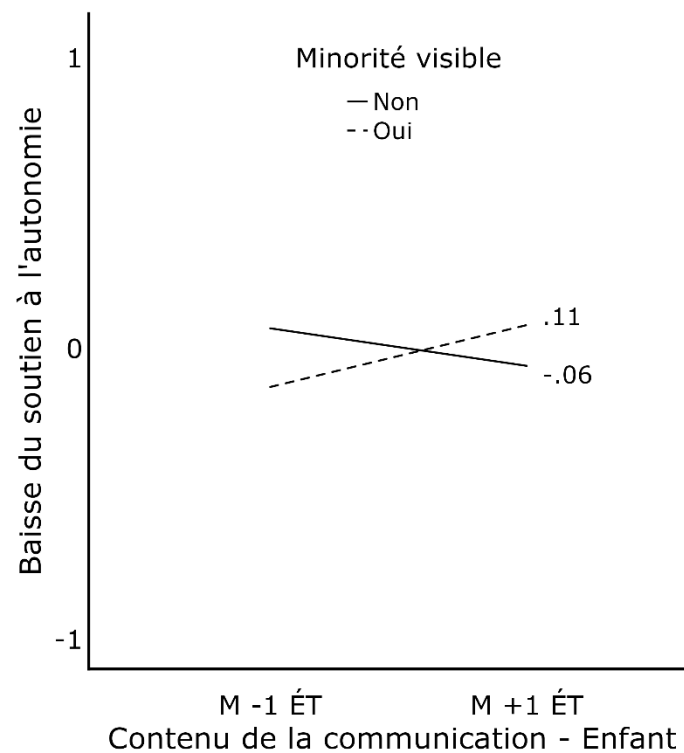
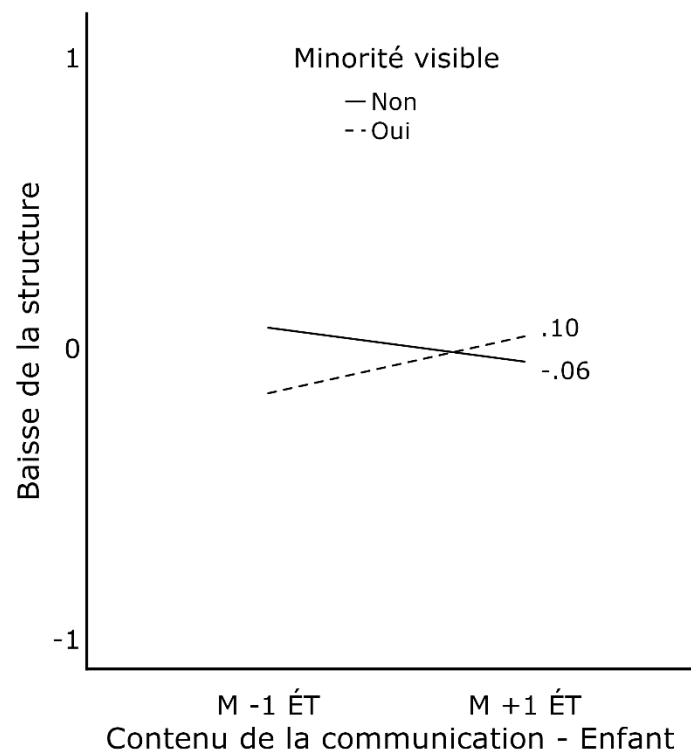


Figure 14.8. Effets d'interaction entre le contenu de la communication sur l'enfant et les modérateurs sur le changement de l'engagement scolaire.







Annexe 15.

Outil de développement professionnel.

Développé par Boisclair-Châteauvert, G., Goulet, J., et Ratelle, C.F.

COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE

communication et qualité de la relation

Outil de développement
professionnel



Équipe et partenaires

Direction scientifique



Catherine Ratelle
Chercheure principale
Université Laval



Isabelle Plante
Cochercheure
UQAM



Isabelle Archambault
Cochercheure
Université de Montréal



Véronique Dupéré
Cochercheure
Université de Montréal

Projet subventionné par le

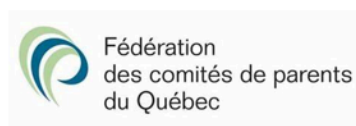
**Fonds de recherche
Société et culture**

Québec



Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)
Programme Actions concertées – Persévérance et réussite scolaires

Partenaires



Rédaction et vulgarisation

Geneviève Boisclair-Châteauvert
Julie Goulet

Introduction

L'engagement des parents dans le parcours scolaire de leur enfant joue un rôle déterminant dans ses apprentissages, sa motivation et sa réussite scolaires. Les études montrent que la qualité de la relation entre la personne enseignante et le parent est l'un des leviers les plus puissants pour favoriser un engagement parental optimal. Lorsque le parent se sent écouté, respecté et soutenu, il est plus susceptible de s'impliquer de manière positive et durable dans la scolarité de son enfant.

Dans ce contexte, mieux comprendre la communication école-famille et les composantes d'une relation de qualité apparaît essentiel. La communication ne se limite pas à la fréquence des échanges ou aux outils utilisés: elle renvoie aussi à la manière de communiquer, au climat relationnel, aux rôles perçus par chacun et aux conditions dans lesquelles les échanges prennent place.

Le présent guide se veut un outil de développement professionnel à l'intention du personnel enseignant à l'école primaire. Il vise à soutenir le développement et le maintien de relations de qualité avec les parents des élèves, ainsi qu'à offrir des outils permettant de déployer des stratégies de communication efficaces, réalistes et adaptées aux contextes scolaires actuels.

Ce guide s'appuie sur les résultats d'une recherche menée auprès de 590 personnes enseignantes et 2116 parents, visant à mieux comprendre leurs perceptions, leurs expériences et les défis liés à la communication école-famille. Chaque fiche met en lumière des constats clés issus des données de recherche et propose des repères concrets pour soutenir la réflexion et les pratiques professionnelles en matière de communication et de collaboration avec les familles. Bien qu'elles s'inscrivent dans un guide complet, les fiches peuvent être consultées et utilisées de façon indépendante, selon les besoins.





SOMMAIRE

Communiquer plus... ou communiquer mieux?	1
Qu'est-ce qu'un lien école-famille de qualité?	2
Comprendre les besoins pour mieux collaborer	3
Exemples pour améliorer la communication	4
La personne enseignante comme catalyseur	5
Se sentir efficace pour mieux communiquer	6
Un climat scolaire qui soutient la collaboration	7



1. Communiquer plus... ou communiquer mieux?

Quand on parle de communication école-famille, on pense souvent aux courriels ou aux appels téléphoniques échangés avec les parents des élèves, aux rencontres de début d'année ou de bulletin, aux notes dans l'agenda ou à l'utilisation d'applications numériques.

La communication soulève plusieurs questions : comment on communique, sur quoi, à quelle fréquence, et avec quels parents ?

Cependant, bien communiquer ne signifie pas toujours qu'il existe une relation de qualité entre l'école et la famille. Il est possible d'échanger fréquemment de l'information sans que le parent se sente écouté, respecté ou en confiance. À l'inverse, une relation positive et empreinte de confiance peut exister, même si la communication est plus limitée ou moins fréquente.

Les résultats de notre étude montrent que la communication et la qualité de la relation sont deux dimensions distinctes, bien qu'elles soient étroitement liées : la communication peut soutenir la relation, mais elle ne la garantit pas à elle seule.



Communiquer régulièrement... oui !

Des échanges réguliers, peu importe le moyen utilisé (courriel, téléphone, rencontre, application), sont associés à une meilleure qualité de la relation avec les parents.

Multiplier les moyens... pas nécessairement !

Utiliser trop de moyens différents pour communiquer est associé à une moins bonne qualité de relation. Mieux vaut quelques moyens clairs et cohérents que trop d'outils à la fois.

Quels moyens fonctionnent le mieux ?

Du point de vue du personnel enseignant :

- Le courriel est perçu comme le moyen le plus facile à utiliser;
- Les applications numériques sont jugées les plus efficaces et appréciées.

Du point de vue des parents :

- Le courriel est perçu comme le moyen le plus facile, le plus efficace et le plus apprécié.

Parler de l'enfant, pas seulement de l'école

Les échanges qui portent sur l'enfant et qui visent à partager de l'information pour mieux le soutenir sont associés à une relation de meilleure qualité avec les parents.

Les parents apprécient les échanges qui les aident à comprendre et soutenir leur enfant.

Attention !

Lorsque les communications portent surtout sur ce qui ne va pas ou sur ce que le parent devrait faire à la maison, certains parents peuvent ressentir une pression et un besoin accru de contrôler leur enfant.

Informé est important, mais le ton et l'intention font une différence. Un style de communication soutenant (écoute, respect, explications, ouverture) est fortement associé à une meilleure qualité de la relation, surtout du point de vue des parents.

Ce n'est donc pas seulement ce qu'on communique, mais comment on le fait.



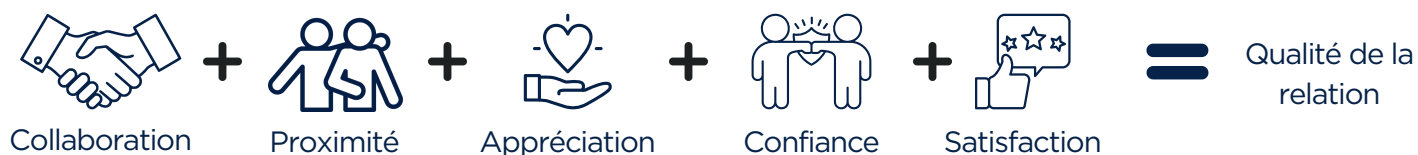
Des communications centrées sur l'enfant, formulées dans une visée de soutien, favorisent une relation école-famille de qualité.

Contenus à privilégier dans vos communications avec les parents:

- ☒ Le vécu de l'enfant à l'école, p. ex., comment il se sent, ce qui l'aide, ce qui le motive.
- ☒ Les forces et les progrès de l'enfant, même petits ou partiels.
- ☒ Des informations pour mieux comprendre et soutenir l'enfant.
- ☒ Des pistes ou suggestions, présentées comme des options : « Voici ce qui pourrait aider... »
- ☒ À éviter: Trop de messages centrés sur les difficultés de l'enfant.

2. Qu'est-ce qu'un lien école-famille de qualité?

La qualité du lien entre la personne enseignante et le parent ne dépend pas uniquement de la fréquence des contacts, mais surtout de la nature de ces interactions. Une relation école-famille de qualité se construit d'autant plus facilement lorsqu'elle s'appuie sur les forces, les réussites et les moments positifs de l'enfant, plutôt que de reposer uniquement sur ses difficultés. Notre recherche a mis en évidence cinq caractéristiques qui permettent de mieux comprendre et évaluer la qualité du lien école-famille.



Collaboration

C'est la volonté de maintenir un lien et d'en faire une priorité. Pour la personne enseignante comme pour le parent, il s'agit d'un choix intentionnel d'investir du temps et de l'énergie afin de construire un lien solide et durable au service de l'élève. La collaboration se traduit par un partage des décisions, une communication régulière, positive et bidirectionnelle.

Par exemple, valoriser les efforts du parent et reconnaître son rôle essentiel, proposer des moments de rencontre flexibles pour permettre au parent de s'engager plus facilement dans la relation.

Proximité

C'est un sentiment qui se développe à travers le partage authentique, la compréhension mutuelle et la réponse empathique à l'autre. La proximité se manifeste lorsque le parent et la personne enseignante se sentent proches et unis. Ils peuvent échanger ouvertement sur les besoins de l'enfant, exprimer leurs préoccupations sans crainte de jugement et sentir que l'autre accueille leur point de vue avec respect.

Par exemple, prendre le temps d'écouter les inquiétudes du parent sans minimiser ni juger, reconnaître ses émotions et partager ses propres observations de manière transparente et bienveillante.

Appréciation

C'est avoir une attitude positive, chaleureuse et bienveillante envers l'autre. L'appréciation combine des sentiments d'affection professionnelle, une évaluation favorable de la personne et la perception qu'elle se montre agréable et aimable dans la relation. Le parent comme la personne enseignante perçoivent que l'autre possède des qualités humaines appréciables et qu'il est agréable de se côtoyer.

Par exemple, adopter une attitude d'ouverture et de bienveillance lors des échanges avec le parent, être chaleureux et installer un climat d'échange positif.

Confiance

C'est le fait de sentir que l'autre est fiable, prévisible et digne de confiance. La confiance se manifeste lorsque la personne enseignante et le parent savent qu'ils peuvent compter l'un sur l'autre et que chacun respecte ses engagements. Elle se traduit par le sentiment que l'autre agit dans l'intérêt de l'enfant.

Par exemple, donner suite aux demandes ou préoccupations du parent, respecter ses engagements ou informer le parent lorsqu'un changement ou un événement important survient dans la classe.

Satisfaction de la relation

C'est l'appréciation globale de la relation entre le parent et la personne enseignante. La satisfaction se manifeste lorsque la relation procure des émotions agréables, répond aux attentes et procure un sentiment général de confort et de plaisir à interagir avec l'autre.

Par exemple, faire en sorte que les rencontres soient constructives et plaisantes. Une relation satisfaisante se construit d'autant plus facilement lorsqu'elle s'appuie sur les forces, les réussites et les moments positifs de l'enfant, plutôt que de reposer uniquement sur ses difficultés.

Pourquoi la qualité de la relation est importante?

Les résultats de nos travaux montrent que c'est la qualité de la relation avec la personne enseignante qui contribue le plus fortement à l'engagement optimal des parents dans le suivi scolaire de leur enfant.

Concrètement, lorsqu'une relation de qualité est établie, les parents :

- se sentent en confiance pour communiquer avec la personne enseignante;
- sont plus ouverts et réceptifs aux informations et aux recommandations;
- s'impliquent de façon plus positive et durable dans le parcours scolaire de leur enfant;
- collaborent davantage avec l'école, même en contexte de difficulté.

« Si quelque chose vous inquiète, je suis disponible pour en discuter. »

« De mon côté, voici ce que j'observe en classe. J'aimerais savoir comment cela se passe à la maison. »



« Voyons ensemble ce qui pourrait aider votre enfant. »

« Je sais que la situation peut être exigeante, mais vos efforts font une réelle différence pour votre enfant. »

3. Comprendre les besoins pour mieux collaborer

Selon la théorie de l'autodétermination (Ryan et Deci, 2017), tout individu, que ce soit un élève, une personne enseignante ou un parent, possède trois besoins psychologiques fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire à son fonctionnement optimal, son adaptation, son actualisation et son bien-être. Certaines pratiques déployées par le personnel enseignant permettent de soutenir les besoins psychologiques des parents et par le fait même, leur engagement dans la vie scolaire de leur enfant.



Le besoin d'autonomie

C'est le besoin d'agir par sa propre volonté et de se sentir à l'origine de ses actions, pensées et sentiments. À l'opposé, lorsque ce besoin est brimé, la personne se sent contrôlée.

Le soutien à l'autonomie

C'est reconnaître la perspective du parent et tenir compte de son point de vue dans les décisions concernant son enfant. C'est aussi lui donner la liberté de faire ses propres choix dans la manière de l'accompagner, sans lui imposer des décisions sans explication. Ces pratiques permettent de soutenir le besoin d'autonomie des parents qui se sentent ainsi considérés, respectés et engagés dans la scolarité de leur enfant.

Par exemple, prendre le temps de comprendre la réalité et les contraintes du parent, expliquer ses recommandations et lui laisser la possibilité de choisir la façon de soutenir son enfant à la maison.



Le besoin de compétence

C'est le besoin de se sentir efficace et de percevoir que ses actions produisent les résultats souhaités. À l'opposé, lorsque ce besoin est brimé, la personne se sent incompétente.

La structure

C'est offrir un cadre clair et prévisible dans lequel le parent comprend ce qui est attendu de lui. Cela implique aussi de lui fournir des repères, des outils concrets et une rétroaction pour l'aider à répondre à ces attentes. Ces pratiques permettent de soutenir le besoin de compétence des parents, qui se sentent ainsi capables d'accompagner efficacement leur enfant dans son parcours scolaire.

Par exemple, préciser ce qui est attendu pour le suivi des devoirs, proposer des outils adaptés à la réalité du parent (horaire, ressources, exemples) et lui offrir une rétroaction pour ajuster ses interventions si nécessaire.



Le besoin d'appartenance sociale

C'est le besoin de développer des relations chaleureuses et réciproques avec des personnes jugées importantes. À l'opposé, lorsque ce besoin est brimé, la personne se sent rejetée.

L'engagement

C'est démontrer un intérêt réel envers le parent, en reconnaissant son rôle et ses efforts, et en lui accordant du temps et des ressources pour soutenir l'accompagnement scolaire de son enfant. Ces pratiques permettent de soutenir le besoin d'appartenance des parents, puisque leur engagement est valorisé et qu'ils se sentent plus proches et connectés à leur enfant à travers leur implication scolaire.

Par exemple, prendre le temps d'échanger avec le parent sur la réalité de l'enfant, lui proposer des ressources ou des moments d'accompagnement adaptés, et souligner l'importance de son implication pour soutenir le lien avec son enfant.

Pourquoi ces pratiques sont utiles?

Les résultats de notre étude montrent que lorsque les parents se sentent soutenus par la personne qui enseigne à leur enfant, ils adoptent à leur tour des pratiques plus soutenantes envers celui-ci.



Autrement dit, lorsque les parents se sentent écoutés, outillés et valorisés dans leurs échanges avec la personne enseignante, ils sont plus enclins à soutenir l'autonomie de leur enfant, à lui offrir un cadre clair et à s'engager positivement à ses côtés.

4. Exemples pour améliorer la communication

Exemple de courriel soutenant les besoins du parent

Objet : Suivi concernant [Prénom de l'enfant]

Bonjour [Madame/Monsieur/Nom de famille],

Je souhaite vous écrire pour vous informer d'une situation concernant [Prénom de l'enfant], et surtout pour **prendre le temps de réfléchir ensemble à la meilleure façon de le soutenir à l'école.**

Engagement (démontrer de l'intérêt, collaboration)

Au cours des dernières semaines, j'ai observé [décrire brièvement et factuellement la situation]. Je tenais à **vous en faire part afin que nous ayons une compréhension commune de ce qui se passe.**

Structure (information claire)

Je suis consciente que chaque enfant et chaque famille ont leur propre réalité. Votre point de vue est important, et **j'aimerais beaucoup savoir comment vous percevez la situation de votre côté.**

Soutien à l'autonomie (prendre la perspective)

Structure (fournir des repères)

De mon côté, **voici quelques pistes que je crois aidantes** pour soutenir [Prénom de l'enfant] en classe :

- [Piste 1]
- [Piste 2]

Soutien à l'autonomie (permettre de faire des choix)

Ces propositions sont offertes à titre de suggestions. **N'hésitez pas à ajuster, compléter ou proposer d'autres façons de faire, selon ce qui vous semble le plus réaliste et pertinent pour votre famille.**

Structure (fournir des outils)

Si vous le souhaitez, **je peux également vous partager des outils ou des ressources** pour vous soutenir dans l'accompagnement de [Prénom de l'enfant].

Engagement (reconnaissance du rôle)

Je vous remercie pour votre engagement auprès de votre enfant. Les échanges que nous avons et la collaboration que nous développons ensemble contribuent grandement à son bien-être et à sa réussite.

N'hésitez pas à me répondre par courriel ou à me **proposer un moment pour en discuter davantage** si vous le souhaitez.

Engagement (disponibilité)

Au plaisir d'échanger avec vous,
[Nom de la personne enseignante]
[Coordonnées]

Exemples de messages courts au parent

Pour faire un suivi positif

Bonjour, je voulais simplement vous informer que [Prénom] a bien participé à l'activité d'aujourd'hui. N'hésitez pas à me faire signe si vous avez des questions.

Pour souligner un progrès ou une force

Bonjour, je voulais vous partager que [Prénom] a fait de beaux efforts cette semaine. Votre soutien fait une différence.

Pour partager une difficulté

Bonjour, j'observe que [Prénom] trouve certaines tâches plus difficiles ces jours-ci. Je voulais vous en informer afin que nous puissions le soutenir ensemble. Voici une idée qui aide souvent en classe. À vous de voir si cela pourrait convenir à la maison.

Pour faire un suivi sur une situation

Bonjour, je voulais prendre des nouvelles de [Prénom] ces temps-ci. De mon côté, voici ce que je remarque en classe. J'aimerais bien savoir comment ça se passe à la maison. Je reste disponible si vous souhaitez en discuter davantage.

Informé un parent d'une difficulté observée en classe

Version 1 - peu soutenante, à éviter

[Prénom] a de la difficulté à se concentrer en classe et perturbe souvent les activités. Il faudrait retravailler cela à la maison. Merci.

Ce type de message ne soutient pas les besoins psychologiques du parent. Il peut être perçu comme prescriptif ou culpabilisant et favorise peu la collaboration.

Version 2 - soutenante, à favoriser

J'observe que [Prénom] a plus de difficulté à se concentrer ces jours-ci. Je voulais vous en informer afin qu'on puisse le soutenir ensemble. Je serais curieuse de savoir comment ça se passe à la maison, si vous souhaitez me partager votre point de vue.

Ce type de message soutient l'autonomie du parent, en reconnaissant son point de vue et en évitant une posture prescriptive; la compétence, en partageant une information claire et en reconnaissant l'expertise du parent; l'appartenance sociale, en favorisant la collaboration et en démontrant de l'intérêt pour la réalité familiale.

Liste de vérification

Quand je communique avec un parent (courriel, téléphone, message, en personne), je m'assure de...



Soutenir l'autonomie

- ☐ Reconnaître que le parent a sa propre réalité, ses contraintes et son expertise sur son enfant
- ☐ Prendre en compte le point de vue du parent ou d'avoir prévu un espace pour l'accueillir
- ☐ Présenter mes recommandations comme des suggestions, et non comme des obligations
- ☐ Laisser au parent des choix dans la façon de soutenir son enfant

Contribue à soutenir le besoin d'autonomie du parent

C'est reconnaître sa perspective, tenir compte de son point de vue et lui permettre de faire ses propres choix dans la manière d'accompagner son enfant.



Démontrer de la structure

- ☐ Communiquer des informations claires, concrètes et compréhensibles
- ☐ Expliquer ce qui est attendu du parent, sans ambiguïté
- ☐ Proposer des outils, des exemples ou des ressources adaptés
- ☐ Offrir une rétroaction ou indiquer comment s'ajuster au besoin

Contribue à soutenir le besoin de compétence du parent

C'est offrir un cadre clair et prévisible, fournir des repères, des outils concrets et une rétroaction pour aider le parent à répondre à aux attentes.



Démontrer de l'engagement

- ☐ Utiliser un ton respectueux, bienveillant et ouvert
- ☐ Montrer de l'intérêt pour le parent et son engagement
- ☐ Valoriser le rôle du parent dans le développement de son enfant
- ☐ Manifester une disponibilité pour échanger ou poursuivre la discussion

Contribue à soutenir le besoin d'appartenance sociale du parent

C'est démontrer un intérêt réel envers le parent, en reconnaissant son rôle et ses efforts, et en lui accordant du temps et des ressources pour soutenir l'accompagnement scolaire de son enfant.

5. La personne enseignante comme catalyseur

Plusieurs parents ont besoin d'un coup de pouce pour savoir comment s'impliquer efficacement dans le soutien scolaire de leur enfant. Un parent s'engage davantage lorsqu'il se sent le bienvenu et que son rôle est reconnu comme important. Les invitations formelles, même quand tout va bien, bâtissent une relation de confiance durable.

Quand tout va bien avec l'élève

Les invitations à s'impliquer sont moins naturelles, mais tout aussi essentielles. Elles établissent une relation de qualité en amont, avant que des difficultés apparaissent.

Quand l'élève rencontre des difficultés

Le réflexe d'inviter le parent est plus naturel. Mais sans lien préalable, la collaboration s'installe sur un terrain moins solide.

Question clé à se poser:

Comment est-ce que je conçois le rôle du parent ?

Les réponses à cette question orientent fortement la manière dont la collaboration école-famille se construit. Trois piliers sont importants:

①

Reconnaître le rôle essentiel du parent

Reconnaître que le parent joue un rôle important dans la réussite et le bien-être de l'enfant et croire que le parent est en mesure d'assumer ce rôle de façon positive et efficace.

②

Reconnaître mon rôle catalyseur dans la collaboration avec les parents

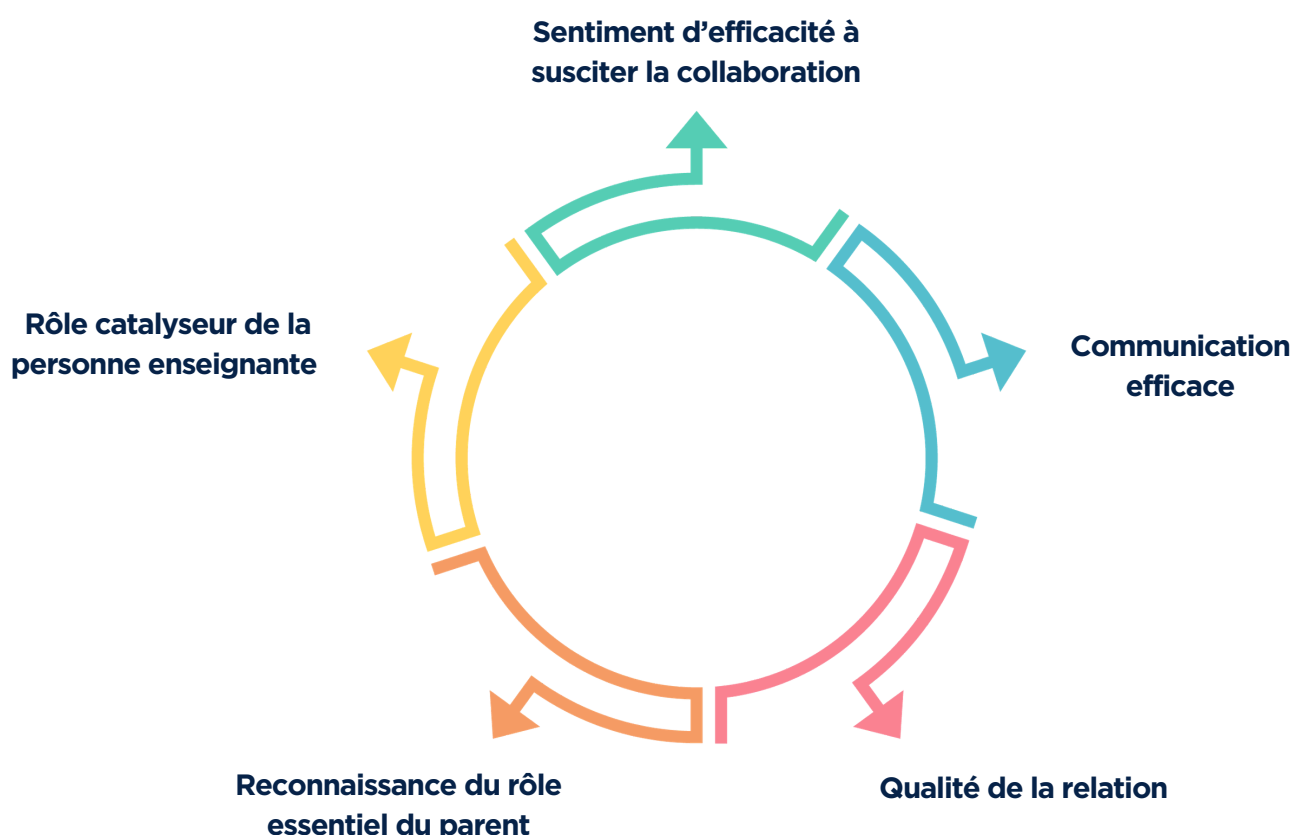
- En entretenant une relation constructive avec les parents;
- En assurant une communication de qualité à propos de la réussite et du bien-être des élèves;
- En communiquant clairement mes attentes concernant les résultats, les attitudes et les comportements souhaités en classe;
- En mettant en place des moyens favorisant la participation des parents aux apprentissages de leur enfant ainsi qu'aux activités scolaires et parascolaires;
- En saisissant les occasions de collaborer avec les parents de mes élèves.



Me sentir capable d'établir cette relation

Me sentir capable d'établir cette relation favorable à une collaboration avec les parents, c'est-à-dire d'établir une communication et une relation de qualité, de communiquer mes attentes, de mettre en place des moyens pour le faire et de saisir les occasions.

Les résultats de notre étude montrent que l'ensemble de ces sphères sont interreliées:



Concrètement, reconnaître le rôle du parent, c'est poser des gestes simples :

- inviter le parent à s'impliquer, même lorsque tout va bien;
- reconnaître ses efforts et son expertise au sujet de son enfant;
- lui offrir des pistes claires, sans présumer de ce qu'il peut ou doit faire;
- lui laisser de la place pour choisir comment s'impliquer, selon sa réalité.

Reconnaître le rôle du parent nourrit la relation, soutient la communication et favorise l'engagement.

6. Se sentir efficace pour mieux communiquer

Le sentiment d'efficacité à communiquer avec les parents joue un rôle central dans la collaboration école-famille. Il renvoie à la confiance que la personne enseignante a en sa capacité d'échanger avec les parents de manière constructive. Les résultats de notre étude montrent que ce sentiment ne dépend pas d'une seule caractéristique individuelle: il se construit à partir de l'expérience, des interactions vécues, des croyances, de la motivation et du contexte de travail.

1

L'expérience et les interactions positives

Nos résultats montrent que le personnel enseignant **se sent plus efficace** pour communiquer avec les parents lorsque...

- les élèves réussissent bien en classe;
- la communication avec les parents est plus fréquente;
- lorsque les parents sont impliqués à l'école.

Ainsi, les expériences positives nourrissent la confiance professionnelle.

2

Les croyances et la motivation

Les résultats de notre étude montrent que le personnel enseignant **se sent plus efficace** pour communiquer avec les parents lorsque...

- il a des croyances positives envers le rôle et l'implication des parents;
- il communique par intérêt ou parce qu'il en comprend l'importance (et non par obligation);
- il perçoit que la communication fait partie de son rôle professionnel.

Ainsi, quand communiquer fait du sens, on se sent plus compétent pour le faire.

3

Le soutien du milieu

Nos résultats montrent que le personnel enseignant **se sent plus efficace** pour communiquer avec les parents lorsque...

- il perçoit du soutien de la direction et de ses collègues;
- le contexte de l'école favorise ces échanges avec les parents (p. ex., accueil et locaux);

Ainsi, le sentiment d'efficacité à communiquer se construit collectivement.

4

Le stress et la pression

Les résultats de notre étude montrent que le personnel enseignant **se sent moins efficace** pour communiquer avec les parents lorsque...

- il ressent un niveau élevé de stress lié à la communication;
- il communique par pression, obligation ou sans conviction.

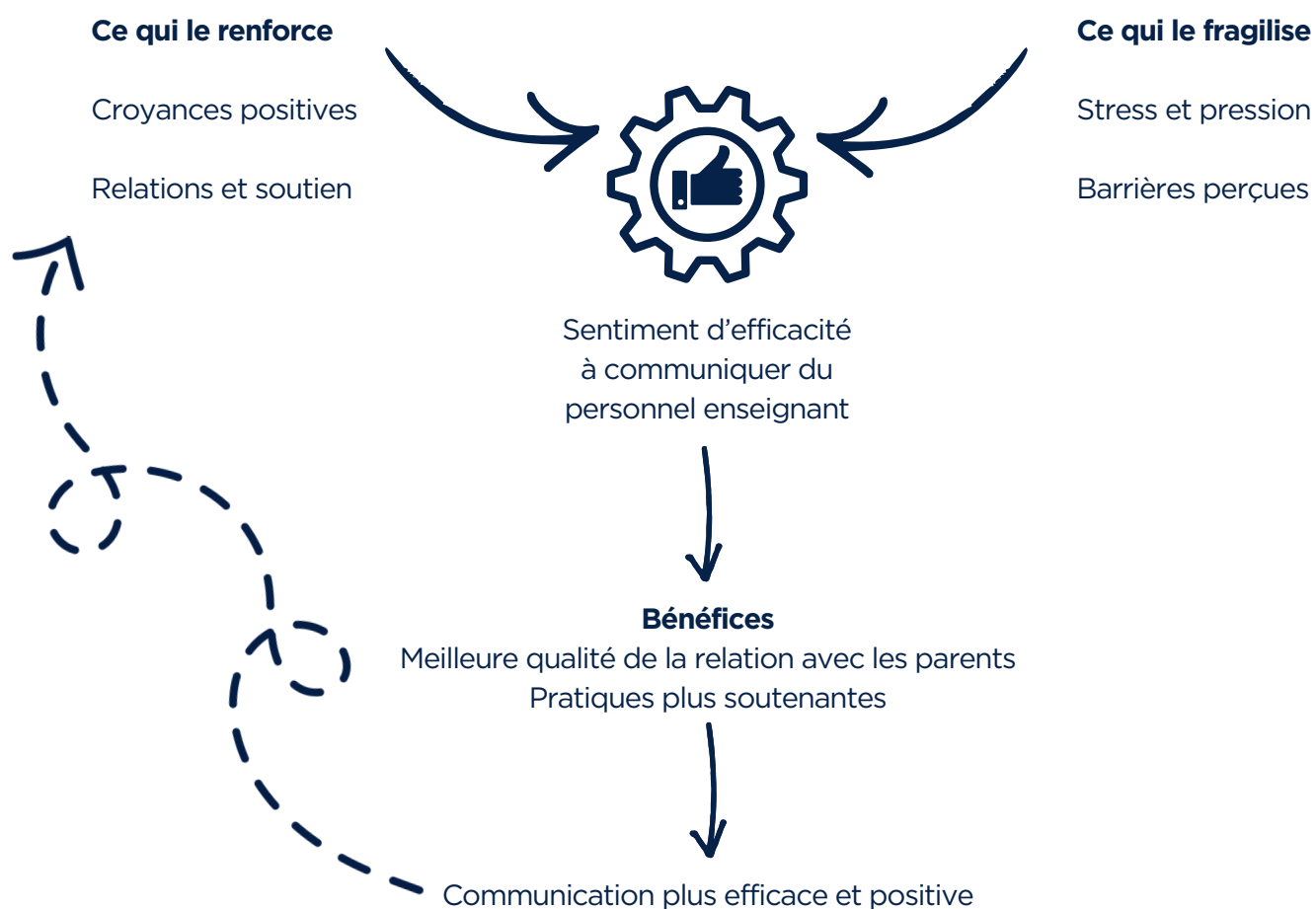
Ainsi, la pression nuit au sentiment d'efficacité à communiquer du personnel enseignant.

Pourquoi le sentiment d'efficacité à communiquer est important ?

Nos résultats montrent que plus le sentiment d'efficacité des personnes enseignantes est élevé...

- plus leur relation avec les parents de leurs élèves est de qualité;
- plus leur pratiques envers les parents sont soutenantes.

Ainsi, le sentiment d'efficacité agit comme un moteur : il transforme la communication, la qualité de relation et les pratiques.



Se sentir efficace pour communiquer avec les parents n'est pas une qualité innée, mais le résultat d'expériences positives, de croyances, de motivation et de soutien. Ce sentiment, lorsqu'il est présent, améliore la relation avec les parents et favorise des pratiques plus soutenantes.

7. Un climat scolaire qui soutient la collaboration

La direction de l'école joue un rôle incontournable dans la qualité de la relation qui unit la personne enseignante et le parent. Ce n'est pas seulement une question de gestion administrative, c'est une question de climat, essentiel pour que le personnel enseignant se sente soutenu et outillé pour bâtir des ponts solides avec les familles. Des années de recherche montrent que le leadership de la direction agit sur les attitudes professionnelles des personnes enseignantes (Hallinger et al., 2025).

Des pratiques de soutien importantes:



Valoriser

Une direction qui fait de la collaboration école-famille une priorité de l'école.



Outiller

Une direction qui fournit des moyens pour faciliter les communications.



Protéger

Une direction qui offre du soutien lorsqu'une situation devient difficile entre le parent et la personne enseignante.



Échanger

Une direction qui prend le temps de discuter avec le parent et la personne enseignante lorsque des problèmes sont rencontrés.



Mobiliser

Une direction qui encourage la communication entre les parents le personnel enseignant.

Nos résultats montrent que le soutien global de la direction favorise la communication de même que la qualité de la relation entre le parent et la personne enseignante. C'est vrai autant du côté des parents que du côté des personnes enseignantes, mais il semble particulièrement important pour les parents.

Bien que le soutien des pairs soit important pour la personne enseignante, le soutien de la direction est plus important que celui des collègues pour établir une communication plus fréquente de même qu'une relation de meilleure qualité avec le parent.

L'effet « tampon » du soutien de la direction

Le soutien de la direction ne fait pas que faciliter les échanges, il protège la relation. Lorsque la direction soutient la collaboration école-famille, le stress du parent lié à la communication est moins délétère pour la qualité du lien avec la personne enseignante.



Plus le parent éprouve du stress à communiquer avec la personne enseignante, moins bonne sera la qualité de leur relation. Cependant, la présence d'un soutien de la direction vient compenser cet effet négatif, permettant de préserver une relation plus positive entre le parent et la personne enseignante.

Ainsi, le soutien de la direction n'est pas secondaire: il crée les conditions nécessaires pour établir une relation de confiance durable avec les familles, favorisant une communication plus efficace au bénéfice de l'élève.

Le soutien de la direction se traduit dans le climat qu'elle instaure

- Valoriser le temps accordé par le personnel enseignant à la communication avec les parents;
- Offrir des outils et des espaces d'échange pour soutenir et améliorer cette communication;
- Adopter un discours cohérent qui renforce la confiance et le partenariat avec les parents;
- Faire de l'école un milieu accueillant pour les parents.

En reconnaissant les défis vécus par le personnel enseignant, en étant présente lors de situations plus délicates et en encourageant une posture de collaboration avec les familles, la direction crée les conditions nécessaires à des relations plus sereines et durables.

Liste de références

Carlson, C. I., Maddocks, D. L. S., et Scardamalia, K. M. (2019). Families and schools. Dans B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E. N. Jouriles, et M. A. Whisman (dir.), *APA handbook of contemporary family psychology: Applications and broad impact of family psychology* (p. 217-233). American Psychological Association.

Christenson, S. L. et Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.

Epstein, J. L. (2018) School, family, and community partnerships in teachers' professional work. *Journal of Education for Teaching*, 44, 397-406.

Gisewhite, R.A., Jeanfreau, M.M. & Holden, C.L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616.

Hallinger, P., Liu, S., et Chen, L. (2025). Principal instructional leadership and teacher attitudes: A meta-analytic review, 1989-2024. *European Journal of Education*, 60(4), e70199.

Kim, E.M. et Sheridan, S.M., (2015) Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. Dans S. M. Sheridan, & E. M. Kim (dir.). *Foundational aspects of family-school partnership research: Research on family-school partnerships* (vol. 1, p. 1-14). Springer.

Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.

Ratelle, C. F., Goulet, J., Archambault, I., et Boisclair-Châteauvert, G. (2026). Liens école-famille-communauté. Dans C. F. Ratelle, A.-S. Denault, et J. S. Bureau (dir.), *Soutenir le développement positif dans les parcours éducatifs* (p. 193-222). Presses de l'Université Laval.

Reschly, A. L., et Christenson, S. L. (2019). Family engagement, partnerships, and school support personnel: Connections for enhancing student outcomes. Dans S. B. Sheldon et T. S. Turner-Vorbeck (dir.) *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education* (p. 203-225). John Wiley & Sons.

Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Pour lire le rapport de recherche:

Ratelle, C. F., Lemardelet, N., Plante, I., Archambault, I. et Dupéré, V. (2026). *Communication famille-école et qualité de la relation enseignante-parents: Antécédents et conséquences pour l'accompagnement scolaire du parent et la réussite scolaire de l'élève*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), dans le cadre de l'action concertée Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Université Laval.

Annexe 16.*Bibliographie complète.*

- Adair, J. K. (2012). Discrimination as a Contextualized Obstacle to the Preschool Teaching of Young Latino Children of Immigrants. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(3), 163-174. <https://doi.org/10.2304/ciec.2012.13.3.163>
- Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2021). *Classroom Motivation: Linking Research to Teacher Practice* (3^e éd.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003013600>
- Bhavsar, N., Ntoumanis, N., Quested, E., Gucciardi, D. F., Thøgersen-Ntoumani, C., Ryan, R. M., Reeve, J., Sarrazin, P., & Bartholomew, K. J. (2019). Conceptualizing and testing a new tripartite measure of coach interpersonal behaviors. *Psychology of Sport & Exercise*, 44, 107–120. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.05.006>
- Bornstein, M. H. (2016). Determinants of parenting. Dans D. Cicchetti (dir.), *Developmental psychopathology: Risk, resilience, and intervention* (3^e éd., vol. 4, p. 180-270). John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. Dans R. M. Lerner & W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6^e éd., vol. 1, p. 793-828). John Wiley & Sons.
- Christenson, S. L. (2003). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Quarterly*, 18(4), 454-482. <https://doi.org/10.1521/scpq.18.4.454.26995>
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Crosnoe, R. & Ressler, R. W. (2019). Parenting the child in school. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: The practice of parenting* (3^e éd., p. 410-430). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401695-14>
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99-126. https://doi.org/10.1300/J002v15n01_06
- Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A., & Thomas, G. (2000). The Measurement of Perceived Relationship Quality Components: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(3), 340–354. <https://doi.org/10.1177/0146167200265007>
- Gisewhite, R.A., Jeanfreau, M.M. & Holden, C.L. (2021). A call for ecologically-based teacher-parent communication skills training in pre-service teacher education programmes. *Educational Review*, 73(5), 597-616. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1666794>

- Graham, J. W., Taylor, B. J., Olchowski, A. E., & Cumsille, P. E. (2006). Planned missing data designs in psychological research. *Psychological methods*, 11(4), 323–343.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.11.4.323>
- Green, S. (2003). Reaching out to fathers: An examination of staff efforts that lead to greater father involvement in early childhood programs. *Early childhood research & practice*, 5(2), 3-14.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
<https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4>
- Institut de la statistique du Québec. (2013, septembre). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Kim, E.M. & Sheridan, S.M., (2015) Foundational aspects of family-school connections: Definitions, conceptual frameworks, and research needs. Dans S.M. Sheridan, & E.M. Kim (dir.). *Foundational aspects of family-school partnership research: Research on family-school partnerships* (vol. 1, p. 1-14). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-13838-1_1
- Kim, E.M., Sheridan, S.M., Kwon, K. & Koziol, N. (2013). Parent beliefs and children's socialbehavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 51(2), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.003>
- Klopack, E. T. & Wickrama, K. (2020). Modeling latent change score analysis and extensions in Mplus: A practical guide for researchers. *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 27(1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/10705511.2018.1562929>
- Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. Dans R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, p. 1–17). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0101>
- Li, L. W., Ochoa, W., McWayne, C. M., Rocha, L. P., & Hyun, S. (2021). “Talk to me”: Parent–teacher background similarity, communication quality, and barriers to school-based engagement among

- ethnoculturally diverse head start families. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. <https://doi.org/10.1037/cdp0000497>
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). Validation of the Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(3), 251–262. <https://doi.org/10.1037/a0039325>
- Makoul, G., Krupat, E., & Chang, C.-H. (2007). Measuring patient views of physician communication skills: Development and testing of the Communication Assessment Tool. *Patient Education & Counseling*, 67(3), 333–342. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2007.05.005>
- McBride, B. A., Curtiss, S. J., Uchima, K., Laxman, D. J., Santos, R. M., Weglarz-Ward, J., Dyer, W. J., Jeans, L. M., & Kern, J. (2017). Father Involvement in Early Intervention: Exploring the Gap Between Service Providers' Perceptions and Practices. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 71–87. <https://doi.org/10.1177/1053815116686118>
- McBride, B. A., Rane, T. R., & Bae, J.-H. (2001). Intervening with Teachers To Encourage Father Male Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(1), 77–93. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00087-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00087-4)
- Moen, A. L., & Sheridan, S. M. (2020). Evaluation of the Psychometric Properties of the Teacher Efficacy for Promoting Partnership Measure Among a Sample of Head Start Educators. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(4), 507–518. <https://doi.org/10.1177/0734282919863574>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/3532350>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Plan stratégique 2009-2013 du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Plan stratégique 2009-2013 de la Commission consultative de l'enseignement privé*. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/20788>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Plan de relance : Pour la réussite éducative : L'éducation au-delà de la pandémie, 2021-2022 : Un plan pour tous les élèves du Québec*. <https://seom.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/Plan-relance-reussite-educative.pdf>
- Ochoa, W., Li, L. W., Harris, M., Kiyama, F., Wisnia, J., McWayne, C. M., & Hyun, S. (2020). The development and validation of a measure of barriers to family engagement in preschool programs: Should we use the same version among english and spanish-speaking families? *National Research Conference on Early Childhood*, Arlington, United States.
- Ogg, J., Clark, K., Strissel, D., & Rogers, M. (2021). Parents' and teachers ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. *School Psychology*, 36 (3), 142-154. <https://doi.org/10.1037/spq0000379>
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C.S.S. (2012). Parents' involvement in children's learning. Dans K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J.M. Royer, & M. Zeidner (dir.), *APA*

educational psychology handbook (vol. 2, p. 417–440). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-017>

- Ratelle, C.F., Boisclair-Châteauvert, G., Bureau, J.S., Duchesne, S., Litalien, D., Plamondon, A., (2022). *Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire*. Rapport de recherche déposé au Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), dans le cadre de l'action concertée Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires. Université Laval. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/identification-des-besoins-des-parents-dans-laccompagnement-de-leur-enfant-durant-leur-parcours-scolaire/>
- Ratelle, C.F. & Duchesne, S. (2017). The role of parents in supporting adaptation in school: A motivational perspective. In H.W. Marsh, R.G. Craven, D.M. McInerney & F. Guay (Eds), *SELF – Driving Positive Psychology and Wellbeing International* (Advances in Self Research, Vol. 6), pp. 167-197. Information Age. <https://doi.org/10.1108/978-1-64113-004-220251008>
- Ratelle, C.F., Duchesne, S., Guay, F., & Boisclair Châteauvert., G. (2018). Comparing the contribution of overall structure and its specific dimensions for competence-related outcomes: A bifactor model. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.05.005>
- Rocchi, M., Pelletier, L., Cheung, S., Baxter, D., & Beaudry, S. (2017). Assessing need-supportive and need-thwarting interpersonal behaviours: The Interpersonal Behaviours Questionnaire (IBQ). *Personality & Individual Differences*, 104, 423–433. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.034>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Smith, T. E., Sheridan, S. M., Kim, E. M., Park, S., & Beretvas, S. N. (2020). The effects of familyschool partnership interventions on academic and social-emotional functioning: A meta-analysis exploring what works for whom. *Educational Psychology Review*, 32(2), 511–544. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09509-w>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. Dans M. H. Bornstein (dir.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (p. 111–167). Routledge/Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429440847-4>
- Vickers, H. S., & Minke, K. M. (1995). Exploring parent-teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10(2), 133–150. <https://doi.org/10.1037/h0088300>