

Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille

Satisfaction vis-à-vis de l'école, participation des parents et représentations concernant l'inclusion et la promotion de la santé au sein de l'école

Rapport final

Juin 2020

Ariane Paccaud

Roger Keller

Reto Luder

Giuliana Pastore

Avant-propos

Le projet de recherche national intitulé « Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille » a été mené par le *Centre pour l'inclusion et la santé à l'école*, l'un des groupes de recherche de la Haute Ecole Pédagogique de Zurich. Ce projet s'intéresse aux besoins et aux préoccupations des parents ou des représentants légaux concernant la collaboration avec l'école et leurs possibilités de participation. Un accent particulier portait sur les thèmes de l'inclusion et de la promotion de la santé. Ce rapport final documente les connaissances acquises dans trois des régions linguistiques de Suisse (Romandie, Tessin, Suisse alémanique).

L'étude a été réalisée sur mandat de la fondation Rütlistiftung - ERNA, représentée par Concors AG. Nous remercions la Dr Uta Fredebeil de Concors AG pour la confiance qu'elle nous a accordée et la très bonne coopération.

Nous tenons également à remercier les représentants des associations de parents d'élèves des trois régions linguistiques pour leurs commentaires sur le questionnaire en ligne et leur soutien dans la prise de contact avec les parents.

- Pour la Romandie : Jacqueline Lashley, Jacques Bouvier et Tristan Mottet (FAPERT), Mmes Marie-Pierre Van Mullem et Anycée Desaulles (APE Vaud), Isabelle Colliard (FAPEF Fribourg), ainsi que toutes les personnes des autres APE romandes ayant aidé à diffuser le questionnaire.
- Pour la Suisse alémanique: Gabriela Kohler-Steinhauser (KEO Zürich), Maya Mülle (Fachstelle Elternmitwirkung), Gabriela Leuthard (Geschäftsstelle Elternbildung des Amtes für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich) et Corinne Thomet (Geschäftsstelle Verband Zürcher Schulpräsidenten VZS)
- Pour le Tessin : Xenia Biaggio (Consiglio della Conferenza cantonale dei genitori) ainsi que toutes les personnes des autres APE ayant aidé à diffuser le questionnaire.

Enfin, nous aimerions également remercier chaleureusement tous les parents qui ont accepté de répondre au questionnaire en ligne.

Adresse du mandant

Rütlistiftung – ERNA
Représentée par Concors AG
Uta Fredebeil
Beethovenstrasse 7
8002 Zürich

Adresse du mandataire

Pädagogische Hochschule Zürich
Prorektorat Forschung und Entwicklung
Zentrum Inklusion und Gesundheit in der Schule
Prof. Dr. Roger Keller, Prof. Dr. Reto Luder
Lagerstrasse 2
8090 Zürich

L'essentiel en bref

Point de départ et objectif de l'étude

La famille et l'école jouent un rôle central dans la socialisation des enfants et des jeunes. Elles ont un objectif commun: permettre un développement sain des enfants et adolescents et les aider à acquérir les compétences essentielles à la réussite scolaire et à l'épanouissement futur. Aujourd'hui, on parle souvent de « partenariat école-famille » dans l'idée de considérer ces deux instances comme également importantes pour l'enfant et pour accentuer le fait qu'elles travaillent ensemble à cet objectif commun. Toutefois, il existe parfois des représentations différentes en ce qui concerne les objectifs, l'organisation et les effets de cette collaboration entre l'école et la famille, ce qui peut parfois mener à des conflits ou des malentendus.

Depuis de nombreuses années, les écoles s'adaptent à cette évolution de la collaboration école-famille. Des discussions intensives sont menées afin de définir comment est-ce que cette collaboration peut être organisée au mieux, des propositions sont faites quant aux domaines de responsabilité des uns et des autres et des projets sont mis sur pieds pour gérer les situations difficiles. Cependant, l'école ne représente qu'une moitié de ce partenariat éducatif. L'autre moitié, le point de vue des parents, reste à ce jour beaucoup moins étudié.

Le projet « Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille » s'intéresse aux besoins et aux préoccupations des parents ou des représentants légaux concernant la collaboration avec l'école. Un accent particulier est mis sur les thèmes de l'inclusion et de la promotion de la santé. Ce rapport final documente les connaissances acquises en Suisse, dans les trois régions linguistiques.

Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche de ce projet, des parents d'enfant en âge scolaire (ou responsable légal) ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire online au sujet de leur avis concernant la collaboration avec l'école de leur(s) enfant(s). Au total, 918 parents ont participé à l'enquête et ils ont donné leur avis au sujet des situations scolaires de 1275 élèves. La description de l'échantillon au chapitre 4.4 met en évidence que les résultats de cette étude ne sont pas représentatifs pour l'ensemble de la Suisse. Toutefois, en raison de la taille de l'échantillon, il est quand même possible de faire des déclarations fiables, notamment en ce qui concerne les différences calculées entre les différents groupes de parents et les liens entre les différents aspects de la collaboration école-famille et la satisfaction scolaire.

Résultats les plus importants

Collaboration, participation des parents et satisfaction globale avec la situation scolaire

Les résultats sont globalement positifs. La majorité des parents interrogés ont confiance dans les enseignants, se sentent suffisamment bien informés et sont convaincus que leurs enfants se développeront

positivement et achèveront leur scolarité avec succès. Ils ont le sentiment d'être pris au sérieux et perçoivent l'école comme un soutien, une ressource. Les enseignant-e-s, et particulièrement les titulaires de classe, sont considérés comme des partenaires importants dans la collaboration avec l'école.

Toutefois, 3 parents interrogés sur 4 estiment qu'ils ne peuvent pas influencer de manière significative les procédures et les décisions de l'école. De plus, certains parents vivent l'école comme une charge, cela est particulièrement le cas en Suisse italienne. Les éléments mentionnés comme particulièrement pesants sont la forte pression au niveau des performances scolaires, la quantité de devoirs à domicile ainsi que le manque de compréhension de la part de l'école ou des enseignant-e-s pour les situations familiales difficiles. Le manque de participation des parents dans les décisions de l'école a également été critiqué à de nombreuses reprises. La question se pose donc de savoir comment est-ce que cette collaboration avec les familles peut être organisée de manière optimale, comment prendre en compte les situations de vie des familles et intégrer les parents au sein des processus scolaires en les considérant et en les utilisant comme des ressources.

Le fait d'avoir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers influe également sur la satisfaction des parents. Ces derniers sont moins satisfaits de la situation scolaire de leurs enfants que les autres parents.

Enfin, les parents interrogés ont exprimé un large éventail d'avis envers l'intégration scolaire, ces derniers allant du soutien fort à un rejet clair. Alors que certains parents voient l'inclusion comme un enrichissement, d'autres la rejettent et la considèrent comme un véritable fardeau pour l'école. Les parents interrogés au Tessin et en Romandie semblent avoir des représentations plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire que les participants venant de Suisse alémanique. Les déclarations des participants indiquent également clairement que la manière dont l'intégration est mise en œuvre ainsi que les ressources disponibles à cet effet jouent un rôle essentiel sur la perception qu'ils en ont.

Globalement, les aspects suivants sont liés à la satisfaction des parents : le bien-être émotionnel des enfants à l'école, la qualité de la collaboration, la confiance dans l'école et dans les enseignant-e-s, le niveau d'information perçu, les besoins éducatifs particuliers de l'enfant ainsi que les représentations vis-à-vis de l'intégration. Ces résultats sont conformes aux résultats de recherches internationales antérieures et fournissent donc des informations importantes pour le développement futur des écoles afin qu'elles deviennent des écoles saines et inclusives.

Promotion de la santé et prévention

Dans l'ensemble, tous les sujets abordés dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention sont considérés comme importants par les parents. Le thème de la « prévention de la violence et du mobbing » est considéré comme particulièrement important, suivi de l'« encouragement à la pratique d'une activité physique » et de l'« utilisation adéquate des médias numériques ».

Les réponses aux questions ouvertes soulignent l'importance qu'ont la promotion de la santé et la prévention aux yeux des parents. Cependant, un champ de tension est mis en évidence : le développement sain

des enfants est une priorité tant pour les parents que pour l'école, et les deux parties souhaitent prendre leurs responsabilités dans ce domaine. Toutefois, la promotion de la santé et la prévention - en particulier le thème de l'alimentation – sont considérés par certains parents comme un thème appartenant à la sphère privée de la famille. C'est pourquoi plusieurs personnes ont émis des critiques par rapport à l'engagement de l'école dans ce domaine, particulièrement lorsque l'école dicte ce qui est sain ou non pour les enfants. Cela peut être vécu comme une intrusion dans la sphère privée.

Les résultats dans ce domaine montrent certaines différences entre les régions linguistiques : au Tessin, les parents donnent une plus grande importance aux thèmes de la prévention contre les dépendances et de l'éducation sexuelle, tandis qu'en Romandie et en Suisse alémanique, ce sont la gestion du stress et la détente qui ont été évoqués plus fréquemment qu'au Tessin.

Choix de l'école, structures d'accueil parascolaire et infrastructure

En ce qui concerne les structures d'accueil parascolaire (repas de midi, garde avant ou après l'école, etc.), plus de 80% des parents interrogés estiment que celles-ci constituent une partie importante de l'école. Les arguments en faveur de ces structures d'accueil soulignent par exemple leur rôle dans le soutien à l'égalité. En effet, en offrant ce genre de prestation, le système permet par exemple aux deux parents, ou aux parents de familles monoparentales, d'être actifs professionnellement. Dans diverses déclarations, il est également souligné que la qualité des services de garde dans les structures de jour est particulièrement importante pour les parents. Cela concerne d'une part le professionnalisme et la qualité de la prise en charge pédagogique, d'autre part la qualité de la nourriture (nourriture saine et savoureuse) ainsi que les locaux et leur aménagement. L'équipement des écoles et des salles de classe, la conception des espaces de pause ainsi que les terrains de l'école sont quant à eux évalués positivement par 4 parents participants sur 5.

Enfin, la majorité des parents interrogés a déclaré qu'elle serait favorable au libre choix de l'école. Les parents aimeraient avoir la possibilité de décider quelle école leur enfant devrait fréquenter. Cependant, environ les trois quarts des parents interrogés ne souhaiteraient pas envoyer leurs enfants dans une école privée s'ils en avaient la possibilité.

Table des matières

1	Point de départ et objectifs du projet de recherche	8
2	Cadre de référence théorique	10
2.1	Définitions	10
2.1.1	Inclusion et école inclusive	10
2.1.2	Santé, bien-être et « école en santé »	10
2.1.3	École saine et inclusive	11
2.1.4	Participation et collaboration	11
2.2	État de la recherche sur la participation des parents dans le domaine scolaire	12
3	Questions de recherche	14
4	Méthodologie	15
4.1	Recrutement des participants à l'étude	15
4.2	Récolte de données	16
4.3	Analyse des données	16
4.4	Description de l'échantillon	17
5	Résultats	20
5.1	Expérience de collaboration, participation et souhaits des parents	20
5.1.1	Satisfaction de la situation scolaire globale de l'enfant	20
5.1.2	Confiance par rapport au développement futur de l'enfant	21
5.1.3	Ressenti des enfants en classe	23
5.1.4	Collaboration avec l'école	24
5.1.5	Méfiance à l'égard du corps enseignant	25
5.1.6	Sentiment d'être informé-e	27
5.1.7	Facteurs en lien avec la satisfaction générale des parents vis-à-vis de l'école	28
5.1.8	Collaboration avec les enseignant-e-s et situation scolaire des enfants : suggestions et souhaits des parents	30
5.1.9	Participation des parents	32
5.1.10	Aspects stressants pour les parents et les enfants	34
5.1.11	Souhaits en lien avec la conception de l'enseignement	35
5.2	Attitudes à l'égard de l'intégration scolaire	35
5.2.1	Suggestions et souhaits au sujet de l'intégration scolaire	36
5.3	Promotion de la santé et prévention : importance donnée et besoin d'information	38
5.3.1	Suggestions et souhaits dans le domaine de la promotion de la santé	40
5.4	Choix de l'école, structures d'accueil parascolaire et infrastructures	41
5.4.1	Préoccupations et besoins en matière d'infrastructure et de garde d'enfants	43
6	Résumé	46
6.1	Collaboration, participation des parents et satisfaction de la situation scolaire globale	46
6.2	Promotion de la santé et prévention	47
6.3	Choix de l'école, structures d'accueil parascolaire et infrastructures	48
7	Bibliographie	49

8	Annexes	54
8.1	Questionnaire online pour la Suisse Romande	54
8.2	Documentation concernant les échelles utilisées dans le questionnaire	66

1 Point de départ et objectifs du projet de recherche

La famille et l'école sont les instances centrales de socialisation des enfants et des adolescents. Elles ont le but commun de leur transmettre des compétences scolaires et interdisciplinaires de base et de promouvoir l'apprentissage individuel afin de permettre un développement sain et l'épanouissement des enfants ainsi que des adolescents (CDIP, 2014 ; Direction de l'instruction publique, 2017).

La famille et l'école partageant le mandat d'éducation et d'instruction, la collaboration entre les deux organes est légalement ancrée au niveau fédéral. Au niveau cantonal, la collaboration entre parents et école est définie de manière variable selon les cantons. Dans certains cantons (comme Zurich), la loi prévoit une participation relativement large des parents dans les décisions en lien avec le parcours scolaire ou les mesures d'aide mises en place (telles que l'éducation spécialisée ou les mesures disciplinaires). Dans d'autres cantons, la définition de la collaboration se limite au droit des parents à l'information et à la consultation. En effet, dans la plupart des cantons, la participation active des parents aux processus décisionnels scolaires n'est pas explicitement mentionnée ou alors formulée de manière très vague, de sorte qu'il existe un large champ d'interprétation (CDIP, 2014). Dans la pratique, de nombreuses écoles sont donc libres de développer leurs propres concepts concernant l'implication des parents. Malgré le manque de pratiques communes, il existe une tendance générale des écoles à concevoir la communication et la collaboration avec les familles de manière positive et constructive, et à les orienter vers des objectifs communs (cf. EDK, 2007 ; EDK, 2014¹). L'Organisation faîtière des enseignants et enseignantes de Suisse (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz - LCH) souligne qu'un partenariat efficace entre l'école et la famille est une condition préalable importante à la réussite scolaire des élèves (Brühlmann & Staehelin, 2017).

Cette tendance se reflète également dans la nouvelle terminologie : en français, on parle aujourd'hui de « collaboration et/ou de partenariat entre l'école et la famille ». La Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (CIIP) déclarait par exemple déjà en 2003 vouloir favoriser le « partenariat entre les familles et l'institution scolaire de manière à privilégier, dans la concertation, la complémentarité des actions éducatives » (CIIP, 2003)². En allemand, alors qu'on parlait auparavant de « Elternarbeit », des termes tels que « Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (partenariats) » et « Elternbeteiligung (participation) » sont désormais au centre des préoccupations des écoles (Amman, 2018).

Ces termes reflètent une évolution positive. Cependant, l'établissement d'un véritable partenariat avec les familles est parfois encore difficile pour les écoles (voir Vasarik-Staub, Stebler & Reusser, 2018). Cette difficulté peut être attribuée d'une part à la séparation historique des tâches entre l'école et la famille : dans le système éducatif suisse, il était dit jusqu'à la fin des années 1990 que la famille était responsable de l'éducation et de la garde des enfants, et l'école était responsable de l'éducation formelle. D'autre part, le

¹ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) / Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP)

² Déclaration de la *Conférence inter-cantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin* relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 (<https://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>)

changement social croissant et, par conséquent, les conditions de vie changeantes des familles peuvent également expliquer certaines difficultés rencontrées (Vasarik-Staub et al. 2018). Dans ces circonstances, des idées divergentes concernant les objectifs et les effets de la collaboration peuvent constituer un défi majeur pour de nombreuses écoles, ce qui peut générer des conflits considérables entre l'école et les parents (Otterpohl & Wild, 2017). L'Organisation faîtière des enseignants et enseignantes de Suisse (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz) note également dans son document de 2017 que la collaboration entre parents et école a fondamentalement changé au cours des dernières décennies (Brühlmann & Staehelin, 2017). Alors que les parents soutenaient auparavant inconditionnellement le travail des enseignants et les décisions scolaires, la collaboration est devenue plus exigeante et complexe aujourd'hui. L'Organisation voit la raison de cette évolution dans des facteurs contextuels ayant évolué, tels que la diversité culturelle dans notre société et la pression accrue sur la réussite scolaire des enfants et des adolescents. L'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que l'exigence générale vis-à-vis des écoles pour qu'elles proposent un accompagnement de plus en plus individuel et inclusif, renforcent la complexité des situations dans les classes (Sacher, 2016). Une communication ouverte et transparente entre les écoles et les familles constitue la base d'une collaboration constructive et facilite le travail des deux organes. La condition préalable à cela est la connaissance la plus large possible des besoins des deux parties afin de travailler en direction de leur objectif commun qui est d'accompagner et de soutenir les élèves de manière optimale, tant sur le plan pédagogique que sur le plan de la promotion de la santé.

A ce jour, beaucoup d'informations au sujet de la collaboration école-famille sont accessibles concernant l'école et son rôle. A l'inverse, on en sait actuellement relativement peu sur l'autre partenaire de cette collaboration ; sur le point de vue et les besoins des parents. Une collaboration réussie et fructueuse entre les parents et l'école ne peut toutefois pas être définie unilatéralement, mais doit prendre en compte les deux parties de manière égale, c'est pourquoi la perspective des parents est au cœur de ce projet de recherche. Les besoins et les préoccupations des parents ou des représentants légaux en matière de collaboration avec l'école sont passés en revue. Un accent particulier est mis sur les thèmes de l'inclusion et de la promotion de la santé. Certains concepts importants pour la compréhension de ce rapport de recherche sont décrits de manière plus détaillée ci-dessous.

2 Cadre de référence théorique

2.1 Définitions

2.1.1 Inclusion et école inclusive

Une école inclusive poursuit l'objectif de créer un environnement scolaire dans lequel l'apprentissage et le développement de tous les enfants, quels que soient leurs performances, leur langue maternelle ou leur handicap, peuvent être accompagnés et soutenus de la manière la plus optimale possible (cf. Ahuia, Ainscow, Blet et al., 2005 ; Humphrey & Ainscow, 2006 ; Löser & Werning, 2013 ; Whitburn, 2014 ; DfE 2015 ; Keller, Kunz, Luder & Pfister, 2018 ; Luder, Kunz, & Müller Bösch, 2019). Le concept d'école inclusive est basé sur une compréhension de l'éducation se basant sur les droits de l'homme ; l'égalité des chances étant garantie par un système scolaire inclusif. Plus concrètement, cela signifie œuvrer pour une « école pour toutes et tous » : une école qui accueille tout le monde, apprécie les différences, soutient l'apprentissage et répond aux besoins individuels (UNESCO, 1994). Cela apporte une contribution importante, non seulement pour réaliser la « Formation pour toutes et tous » (Bildung für alle), mais aussi pour construire une société inclusive qui reconnaît la diversité sur une base démocratique et la perçoit comme une ressource. L'une des pionnières du concept d'inclusion est la recherche en éducation spécialisée qui, dans de nombreuses études, a pu prouver de façon empirique les avantages et le potentiel de l'inclusion par rapport à une scolarisation séparative pour les enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers (voir p. ex. Haeberlin et al. 2003 ; Bless 2004 ; Eberwein 2002 ; Tillmann 2007 ; Haeberlin & Krantz 2008 ; Ferguson 2008 ; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless 2011 ; Kocaj, Kuhl, Kroth et al., 2014). Le système éducatif suisse a repris ce concept et le met en œuvre depuis de nombreuses années déjà.

2.1.2 Santé, bien-être et « école en santé »

Le concept d'« école en santé » a pour objectif d'améliorer la santé et le bien-être de tous les acteurs impliqués dans l'école (directions, enseignant-e-s, élèves et leurs familles). La promotion de la santé et la prévention devraient permettre à chacun de mieux contrôler sa propre santé et de l'améliorer. Il ne s'agit pas seulement de santé physique, mais aussi de santé mentale. L'objectif est d'atteindre un état de bien-être « dans lequel une personne peut utiliser ses capacités, gérer le stress normal de la vie quotidienne, travailler de manière productive et contribuer à sa communauté » (WHO, 2013)³.

Une école en santé est capable d'harmoniser et de coordonner la santé et l'éducation : une bonne santé est importante pour la réussite scolaire et, inversement, la santé peut être le résultat d'une bonne éducation scolaire (Dadaczynski, 2012). Le concept d'une école en santé est basé sur une compréhension globale de la santé qui inclut les aspects biomédicaux, psychologiques et sociaux - et leurs interactions - dans la vie d'un individu. Non seulement l'individu, mais aussi tout l'environnement et ses influences sur la santé et le bien-être individuels sont pris en compte. Ce concept a été lancé par le Réseau européen d'écoles en

³ Cette citation de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) était à l'origine en allemand, elle a été traduite par les auteurs.

santé en 1993 et il renforcé par l'Organisation mondiale de la santé depuis 1997, toujours avec l'objectif premier de rechercher l'équité en matière de santé (Keller et al., 2018).

2.1.3 École saine et inclusive

Si l'on considère ensemble les deux notions d'inclusion scolaire et de promotion de la santé, le mandat d'une école saine et inclusive peut être défini comme suit : « Créer l'égalité des chances, l'empowerment, et la participation dans le but de réduire le stress d'une part et de constituer des ressources personnelles et sociales d'autre part pour faire face aux situations difficiles et les maîtriser avec succès » (Keller et al., 2018, p.190)⁴. Afin d'atteindre cet objectif, il convient d'intervenir à la fois au niveau individuel chez les différents acteurs de l'école et au niveau de l'école en tant qu'organisation. Au niveau des enseignants, cela signifie, par exemple, renforcer leurs ressources et permettre une gestion saine des facteurs de stress. Pour les élèves, une condition importante d'une école inclusive et saine n'est autre qu'un soutien individuel optimal et axé sur leurs ressources. Enfin, la relation entre l'école et la famille est une interface importante, bien que complexe, entre ces différents niveaux (Keller et al., 2018).

2.1.4 Participation et collaboration

Afin de pouvoir déterminer le plus précisément possible les possibilités individuelles d'un enfant et le soutien adapté, une connaissance approfondie du niveau d'apprentissage et de développement de l'enfant est indispensable. Afin de maintenir cette connaissance, non seulement les enseignants, mais aussi les parents jouent un rôle central, car ils ont généralement une connaissance large et approfondie de leur(s) enfant(s), ce qui est d'une grande importance pour le soutien scolaire. C'est pourquoi la participation des parents aux procédures scolaires est une préoccupation centrale.

Le présent projet de recherche est basé sur le modèle de participation de Wright (2010), qui prévoit quatre niveaux hiérarchiques d'implication et de participation : 1. « Non-participation » ; 2. « Etapes préliminaires de la participation » ; 3. « Participation réelle » ; 4. « Auto-organisation » (voir figure 1, page suivante). Plus le niveau est élevé, plus l'implication et l'influence des acteurs concernés sont importantes. Dans la compréhension d'une école saine et inclusive, la participation des parents au niveau 3 devrait être recherchée, c'est-à-dire une participation réelle. Une participation réelle signifie que les parents ont leur mot à dire, peuvent participer et influencer réellement sur les décisions prises.

Selon la Charte d'Ottawa (OMS 1986), la participation est l'un des principes de base d'une pratique réussie en promotion de la santé et dans le domaine de la prévention.

⁴ Citation originale en allemand, traduction libre par les auteurs du rapport.

Initiatives communautaires (auto-organisation)	Participation +	4
Pouvoir de décision	Participation réelle	3
Délégation partielle du pouvoir de décision		
Prise de décision partagée		
Prise en compte (inclusion)	Etapas préliminaires de la participation	2
Consultation		
Information		
Consigne	Non participation	1
Instrumentalisation		

Figure 1 : Niveaux de participation selon Wright (2010)

2.2 État de la recherche sur la participation des parents dans le domaine scolaire

Il existe un large consensus scientifique selon lequel les familles ont un impact significatif sur la formation et le développement de leurs enfants (voir Hattie, 2008 ; Sacher, 2016). De plus, des résultats de recherche indiquent que la participation des parents et des enfants aux processus de soutien pédagogique a un impact positif sur la motivation et les performances des enfants (Anderson et Minke, 2007 ; Parsons, et al. 2009 ; Cefai et Cooper, 2010 ; Albers, 2013 ; Skinner, Pitzer et Brule, 2014). De nombreuses études ont également montré qu'une communication réussie entre les enseignants et les parents peut réduire les situations scolaires difficiles et améliorer les performances des élèves (Hertel, 2016). La famille est une ressource cruciale pour les écoles souhaitant optimiser le soutien et l'accompagnement des élèves (Hertel, 2016). L'implication de la famille, dans le sens d'une participation réelle, est donc considérée comme un critère de qualité important du soutien individuel inclusif (Eggert, 1997 ; Feyerer, 2009).

Le désir de participation des familles a également été prouvé dans plusieurs études (Dillon et Underwood, 2012 ; Fish, 2008 ; Martinez, Conroy et Cerreto, 2012 ; Starr et Foy, 2012 ; Zablotsky, Boswell et Smith, 2012). Dans ce contexte, un lien positif a déjà été démontré à plusieurs reprises entre la satisfaction des familles et leur niveau d'information et de participation dans le cadre du soutien scolaire de leurs enfants (Laws & Millward, 2001 ; Lindsay, Ricketts, Peacey et al. 2016 ; Lüke & Ritterfeld, 2011 ; Zablotsky et al., 2012 ; Vasarik Staub, Stebler & Reusser, 2018).

Cependant, les recherches sur la collaboration école-famille montrent également qu'une coopération optimale ne peut être obtenue que si elle est différenciée. Cela signifie non seulement que les écoles doivent s'adresser aux parents à différents niveaux (école, classe et individu), mais aussi que les caractéristiques ou la situation de vie des familles (comme le niveau d'éducation, l'approche pédagogique, la charge de travail, etc.) devraient être prises en compte dans la communication (Sacher, 2016 ; Hertel, 2016 ; Sanders, Epstein & Connors-Tadros, 1999). De manière générale, il ressort de diverses études internationales que

les écoles ont tendance à adhérer à un cadre de collaboration routinier identique pour tous les parents, dans lequel sont prévus une ou deux soirées de parents par année scolaire, des entretiens avec les enseignants ainsi que la participation de quelques délégués d'associations de parents d'élèves à certaines rencontres (cf. Sacher, 2016). Cependant, cela se produit sans considération explicite de la qualité du contenu de ces rencontres. On ne se demande par exemple pas si ces échanges ont réellement un effet positif et souhaité pour les personnes concernées, ou si le format et le contenu des événements proposés aux parents intéressent vraiment les familles auxquelles ils sont destinés. Dans le projet de recherche « Évaluation des modules sur le tabac de *Femmes-Tische Schweiz* » par exemple, il a été démontré qu'il est souvent difficile pour les parents issus de l'immigration sans compétences suffisantes dans la langue nationale d'assister aux cours proposés dans le cadre de l'école des parents (voir Pfister et Keller, 2016). Dans ce genre de circonstances, tous les parents ne peuvent pas être atteints et motivés à participer si les écoles montrent peu de volonté ou alors ont des moyens financiers limités (Sacher 2016).

Enfin, les enseignants peuvent de leur côté également bénéficier de la participation active des parents. Christenson (1995 ; cité par Fishman et Nickerson, 2015) a par exemple montré que les enseignants affirmaient avoir une plus grande satisfaction et une plus grande compétence professionnelle lorsqu'ils faisaient activement participer les parents. Le climat scolaire peut être amélioré grâce à la participation des parents (Fishman et Nickerson, 2015). Bien qu'il existe un large consensus scientifique selon lequel la participation active des parents aux processus de soutien scolaire est fondamentale pour le développement des enfants, de nombreuses preuves empiriques confirment que cette participation à l'école reste jusqu'à présent relativement rare (UNESCO, 2005 ; Anderson & Minke, 2007 ; Goepel, 2009 ; Parsons, Lewis & Ellins, 2009 ; Chen & Gregory, 2009 ; Martinez, Conroy, & Cerreto, 2012 ; Albers, 2013 ; Hughes, Cosgriff, Agran, & Wash-ton, 2013). Par exemple, la participation des parents aux réunions de planification du soutien (parfois appelées « rencontres de réseau » en Romandie) serait considérée comme une simple formalité et comme peu importante (Feyerer, 2009 ; Albers 2013). De manière générale, les études empiriques montrent que les enseignants ont tendance à prendre une position dominante en ce qui concerne la détermination du potentiel des élèves et de leur carrière scolaire. Par ailleurs, ces mêmes études indiquent une orientation prédominante vers les déficits individuels des élèves plutôt que vers leurs forces (Feyerer, 2009 ; Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010 ; Albers 2013). Des résultats comparables ont également été mis en évidence par le projet INEL (intégration du point de vue des parents) (Luder, Kunz, Pastore & Paccaud, 2020). Les parents interrogés dans le cadre de cette étude considèrent la possibilité de participer au processus de soutien de leurs enfants comme très importante, mais dans la pratique, cette participation reste le plus souvent à l'un des stades préliminaires de la participation (information, consultation ou prise en compte, cf. modèle de Wright, chapitre 2.1.4). Du point de vue des parents interrogés, la participation réelle avec une délégation partielle du pouvoir de décision serait l'exception. Cette étude a également montré un niveau élevé d'incertitude et un certain nombre de craintes concernant la transition vers le niveau secondaire (peur de la pression en lien avec les exigences scolaires et du manque de soutien) (voir Luders, Kunz, Pastore & Paccaud, 2020 ; Luders & Kunz, 2019a ; Luders, Paccaud & Kunz, 2018). En ce sens, il est plausible de supposer que l'inégalité des chances en matière d'éducation peut également être attribuée en partie au fait que les écoles n'utilisent pas suffisamment le potentiel de la famille (Sacher, 2016 ; Hertel, 2016).

Ainsi, si la connaissance des prérequis d'apprentissage de chaque élève est une condition centrale pour un accompagnement inclusif efficace et que cette dernière est difficile à développer sans l'implication des familles, deux questionnements importants s'imposent : d'une part, un changement de paradigme semble nécessaire afin de savoir comment concevoir qualitativement la coopération avec les parents, dans le but d'atteindre une communication et des formes de collaboration plus flexible et différenciées. D'autre part se pose la question de la professionnalisation des enseignants, ces derniers devant être formés pour savoir comment gérer les situations de vie très diverses des familles et comment utiliser ces familles comme ressource.

3 Questions de recherche

La relation complexe entre les écoles et les familles est examinée sous différents angles (p.ex. : psychologique, sociologique, politique ou pédagogique). Dans la recherche en éducation, la formation est souvent considérée comme un intérêt et une responsabilité partagée entre les écoles, les familles et la société (voir Vasarik Staub et al., 2018). Le modèle bioécologique de Bronfenbrenner (1990, 2001) reprend cette idée : les familles au niveau micro et l'école au niveau méso sont perçues comme les espaces de vie les plus importants pour le développement cognitif et émotionnel des enfants. La théorie d'Epstein sur les « overlapping spheres of influence (sphères d'influence qui se chevauchent) » (2009, 2011) a été complétée par Bronfenbrenner, qui y a ajouté des variables dynamiques (caractéristiques temporelles et environnementales) pouvant changer l'influence des espaces de vie se chevauchant. En ce sens, le « chevauchement d'influence » change en fonction, par ex. de l'âge, du niveau scolaire et du niveau de développement des enfants. Dans le contexte de la relation entre la famille et l'école, l'histoire, le développement et l'évolution des expériences des parents, des enseignants et des élèves sont également pris en compte (Epstein, 2011).

Selon la théorie d'Epstein, il existe de nombreuses raisons de construire un bon partenariat entre les familles, les écoles et la communauté : les programmes scolaires et le climat scolaire peuvent être améliorés ; des offres de soutien aux familles peuvent être proposées ; le potentiel d'influence positive d'une famille peut être augmenté et celui d'influence négative peut être atténué ; l'intégration et les liens entre les familles peuvent être établis ; et le travail des enseignants peut ainsi être mieux soutenu.

Sur la base de l'état actuel de la recherche, cette étude examine des questions autour de la collaboration entre les écoles et les familles en Suisse. Une attention particulière est accordée aux thèmes de la participation des parents, de l'inclusion scolaire et de la promotion de la santé au sein des écoles.

Cette étude tend à répondre aux questions de recherche suivantes :

- Comment les parents ou représentants légaux interrogés vivent-ils leur collaboration avec l'école et quel type de collaboration souhaitent-ils ?

- Comment les parents ou représentants légaux interrogés vivent-ils leur implication à l'école ? Quand aimeraient-ils être informés, sur quels sujets aimeraient-ils un échange et dans quelles situations aimeraient-ils avoir leur mot à dire ?
- Quels sujets dans le domaine de l'inclusion scolaire et de la promotion de la santé sont importants du point de vue des parents ou des représentants légaux interrogés, et doivent-ils être inclus ou traités davantage à l'école obligatoire ? Un accent particulier est mis sur les domaines de la nutrition, de l'exercice physique et de l'accueil parascolaire.
- Quels sont les préoccupations et les besoins des parents ou des représentants légaux interrogés concernant la prise en charge de leurs enfants dans les structures de jour/accueils parascolaires ou les « école à horaire continu » ?
- Quelles représentations les parents ou les représentants légaux interrogés ont-ils concernant l'inclusion scolaire et la promotion de la santé ?
- Quelles sont les opinions des parents ou des représentants légaux interrogés au sujet des écoles privées ?

4 Méthodologie

Ci-après sont présentées des explications sur le recrutement des participants à l'étude, la collecte des données et la méthodologie d'analyse des données.

4.1 Recrutement des participants à l'étude

Afin de répondre aux questions de recherche, des parents et des représentants légaux d'enfants en âge scolaire ont été contactés en Suisse alémanique, en Suisse romande et au Tessin. Etant donné que ce projet n'avait pas l'ambition d'obtenir des données représentatives pour l'ensemble du pays, la diffusion du questionnaire a débuté en Suisse alémanique, dans le canton de Zürich. Dans un second temps, les associations de parents d'élèves romandes et tessinoises ont été contactées.

Les organismes et associations suivants ont soutenu l'équipe de recherche dans le recrutement en Romandie, en Suisse alémanique et au Tessin en attirant l'attention sur le site Internet du projet « <https://phzh.ch/ElternParentsGenitori> » et en recommandant aux parents de participer à l'étude :

Suisse alémanique:

- Kantonale Elternmitwirkungs-Organisation Zürich (KEO)
- Fachstelle Elternmitwirkung
- Geschäftsstelle Elternbildung des Amtes für Jugend und Berufsberatung des Kantons Zürich
- Verband Zürcher Schulpräsidien (VZS)

Suisse romande:

- Fédération des Associations de Parents d'Elèves de la Suisse Romande et du Tessin (FAPERT)
- Association vaudoise des parents d'élèves (APE Vaud)
- Fédération des associations de parents d'élèves du canton de Fribourg (FAPEF)
- Associations de parents d'élèves cantonales (FR, VS, NE, JU, VD, BE, TI), par le biais de la FAPERT

Suisse italienne:

- Consiglio della Conferenza cantonale dei genitori (CCG)
- Autres associations de parents d'élèves contactées par le biais de la CCG

Il n'a pas été aisé de déterminer la taille d'échantillon requise, car en raison du manque d'études comparatives, les tailles d'effet attendues étaient difficiles à quantifier. En supposant de petits effets, l'objectif était qu'au moins 600 parents ou représentants légaux remplissent le questionnaire.

4.2 Récolte de données

La collecte des données s'est déroulée du 4 juillet au 7 octobre 2019 en Suisse alémanique, et du 30 septembre 2019 au 29 février 2020 en Romandie et au Tessin. La participation à l'enquête était anonyme et volontaire, elle pouvait être abandonnée à tout moment sans besoin de justification. Les parents ou les représentants légaux de plusieurs enfants en âge scolaire pouvaient choisir s'ils souhaitaient répondre aux questions pour un ou plusieurs enfants. Dans l'ensemble, $N = 918$ parents ou représentants légaux ont rempli le questionnaire de manière complète pour $N = 1275$ enfants (voir également la section 4.4).

Le temps moyen pour remplir le questionnaire en ligne était de 28,5 minutes, ce dernier dépendant fortement du nombre d'enfants au sujet desquels des informations étaient fournies.

Au terme du questionnaire, les répondants pouvaient noter leur adresse e-mail et ainsi indiquer s'ils souhaitaient être informés de la publication de ce rapport sur le site internet du projet et s'ils pouvaient être contactés pour d'éventuelles discussions de groupe afin d'approfondir les résultats.

Le questionnaire en langue française ainsi qu'une brève documentation (en allemand) des échelles utilisées dans ce questionnaire figurent en annexe du présent rapport⁵.

4.3 Analyse des données

L'analyse des données quantitatives a été réalisée avec le programme statistique SPSS. Les analyses descriptives ont été réalisées à l'aide de distributions de fréquences et de tableaux croisés.

Premièrement, des analyses factorielles ont permis de définir si les échelles utilisées dans le questionnaire étaient unidimensionnelles (rotation Varimax, valeur propre > 1.0).

⁵ Sur demande aux auteurs de ce rapport, la documentation des échelles peut être fournie en français.

Les échelles ont ensuite été testées pour leur cohérence interne à l'aide d'analyses de fiabilité. Les items ayant une mauvaise sélectivité ($\alpha < 0,3$) ont été retirés des échelles. L'alpha de Cronbach a été utilisé comme mesure de la cohérence interne. Pour considérer une échelle comme valable, elle devrait avoir une fiabilité de $\alpha > .80$ (les fiabilités $\alpha > .90$ sont considérées comme bonnes) (Döring & Bortz, 2016)⁶.

En fonction du niveau d'échelle, les corrélations bivariées ont été calculées en utilisant le coefficient de corrélation de Pearson (r) ou le coefficient de corrélation de rang selon Spearman (r_s ; Rho) (Diehl & Staufenbiel, 2001)⁷. Le coefficient de corrélation peut présenter des valeurs comprises entre -1 et +1. Selon Cohen (1988)⁸, l'interprétation de la taille d'effet peut être faite comme suit: $> .4$ = connexion forte, entre $.2$ et $.4$ = connexion modérée et entre $.0$ et $.2$ = connexion faible ou inexistante.

En fonction du niveau d'échelle et de la distribution des réponses, les différences entre les groupes ont été vérifiées à l'aide de tests t , de tests U de Mann-Whitney ou d'analyses de variance univariées à un facteur.

Finalement, des analyses de régressions multiples ont été réalisées pour définir quelles variables étaient les plus étroitement en lien avec la satisfaction des parents vis-à-vis de l'école.

L'analyse des données qualitatives a été réalisée avec l'aide du programme MAXQDA. Les réponses aux questions ouvertes ont été évaluées à l'aide d'une analyse qualitative du contenu selon Mayring (2015)⁹. Le codage a dans un premier temps été fait de manière déductive, en fonction des questions. Dans un second temps, un codage inductif a été réalisé afin de laisser émerger certains thèmes abordés qui n'étaient pas attendus à priori. Les résultats de l'analyse qualitative de contenu sont présentés en plus des résultats quantitatifs et permettent de mieux les comprendre (triangulation parallèle des données lors de l'analyse des données).

4.4 Description de l'échantillon

Le tableau 1 contient une description des caractéristiques des parents ou représentants légaux ($N = 918$) ayant participé à l'enquête. Pour répondre aux questions de recherche portant sur la situation scolaire des enfants, des données au sujet de $N = 1275$ enfants sont disponibles. Le tableau 2 présente les caractéristiques de ces enfants. La composition de l'échantillon varie quelque peu en fonction des régions linguistiques. Au Tessin, le pourcentage de participant-e-s ayant un revenu modeste est plus grand que dans les échantillons des deux autres régions linguistiques. Enfin, dans l'échantillon romand, le pourcentage de participant-e-s ayant un niveau de formation élevé est plus grand, tout comme celui des participant-e-s ayant une double nationalité.

⁶ Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage). Berlin: Springer-Verlag.

⁷ Diehl, J. M. & Staufenbiel, T. (2001). *Statistik mit SPSS, Version 10*. Eschborn: Klotz.

⁸ Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Routledge.

⁹ Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken* (12. Ed.). Weinheim: Beltz Verlag.

Tableau 1 : Caractéristiques sociodémographiques des parents ou représentants légaux.

Caractéristiques des parents ou représentants légaux		Nombre de personnes
Echantillon total		918
Région linguistique	Suisse alémanique	688
	Suisse romande	145
	Suisse italienne	85
Personne participante	Mère	747
	Père	150
	Autre personne chargée de l'éducation	21
Nationalité	Suisse	696
	Double citoyenneté / CH	52
	Autres	117
	Aucune information	53
Canton	AG	4
	AR	1
	BL	9
	BS	2
	BE	43
	FR	15
	GE	3
	LU	1
	NE	5
	OW	1
	SG	7
	SH	1
	SZ	2
	SO	3
	TG	1
	TI	77
	UR	1
	VD	61
	VS	33
	ZG	2
	ZH	613
	Aucune information	33
Nombre d'enfants	1	152
	2	518
	3	173
	4	37
	>4	9
	Aucune information	29

Suite du tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques des parents ou représentants légaux.

Caractéristiques des parents ou représentants légaux		Nombre de personnes
Échantillon total		918
Diplôme le plus élevé	École obligatoire	9
	Apprentissage	188
	Maturité	78
	Formation professionnelle supérieure	105
	École technique supérieure	60
	École technique	132
	Université	309
	Aucune information	37
Revenu mensuel net du foyer	<2000 CHF	3
	2001-4000 CHF	11
	4001-6000 CHF	76
	6001-8000 CHF	137
	8001-10000 CHF	206
	>10000 CHF	303
	Aucune information/ne sais pas	182

Tableau 2 : Caractéristiques des enfants dont la situation a été évaluée par les parents

Caractéristiques des enfants		Nombre d'enfants
Echantillon total		1275
Région linguistique	Suisse alémanique	947
	Suisse romande	211
	Suisse italienne	117
Type d'école des enfants	École publique	1257
	École privée	18
École à horaire continu	Oui	280
	Non (= horaire traditionnel)	995
Année de scolarisation	Année préalable d'école enfantine (Tessin)	1
	1 ^{ère} année Harmos (école enfantine)	61
	2 ^e année Harmos (école enfantine)	84
	3 ^e Harmos (1 ^{ère} primaire)	112
	4 ^e Harmos (2 ^e primaire)	143
	5 ^e Harmos (3 ^e primaire)	147
	6 ^e Harmos (4 ^e primaire)	143
	7 ^e Harmos (5 ^e primaire)	148
	8 ^e Harmos (6 ^e primaire / 1. scuola media)	127
	9 ^e Harmos (1 ^e secondaire / 2. scuola media)	79
	10 ^e Harmos (2 ^e secondaire / 3. scuola media)	79
	11 ^e Harmos (3 ^e secondaire / 4. scuola media)	82
	Secondaire II / Gymnase	59
	Aucune information	10

5 Résultats

Les résultats de l'enquête en ligne sont présentés dans cette partie du rapport. Premièrement, le chapitre 5.1 montre comment les parents ou les représentants légaux vivent la coopération avec les écoles et les formes de participation qu'ils aimeraient expérimenter. Le chapitre 5.2 traite des attitudes des parents à l'égard de l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Le chapitre 5.3 contient les résultats au sujet des thèmes de la promotion de la santé et de la prévention en milieu scolaire du point de vue des parents. Il montre également dans quelles circonstances les parents souhaiteraient obtenir des informations à ces sujets de la part de l'école. Enfin, le chapitre 5.4 présente les résultats en lien avec les questions abordant le choix de l'école, les structures d'accueil parascolaire et les infrastructures scolaires.

En raison de la petite taille de l'échantillon en Suisse romande et au Tessin, aucunes analyses statistiques n'ont été menées au sein des régions linguistiques, ces dernières ne pouvant pas être validées au niveau statistique. Ainsi, les résultats présentent des chiffres pour l'échantillon global (trilingue), avec des comparaisons entre différents groupes : par exemple en fonction du revenu mensuel du ménage, de l'année de scolarisation de l'enfant, ou de la région linguistique.

5.1 Expérience de collaboration, participation et souhaits des parents

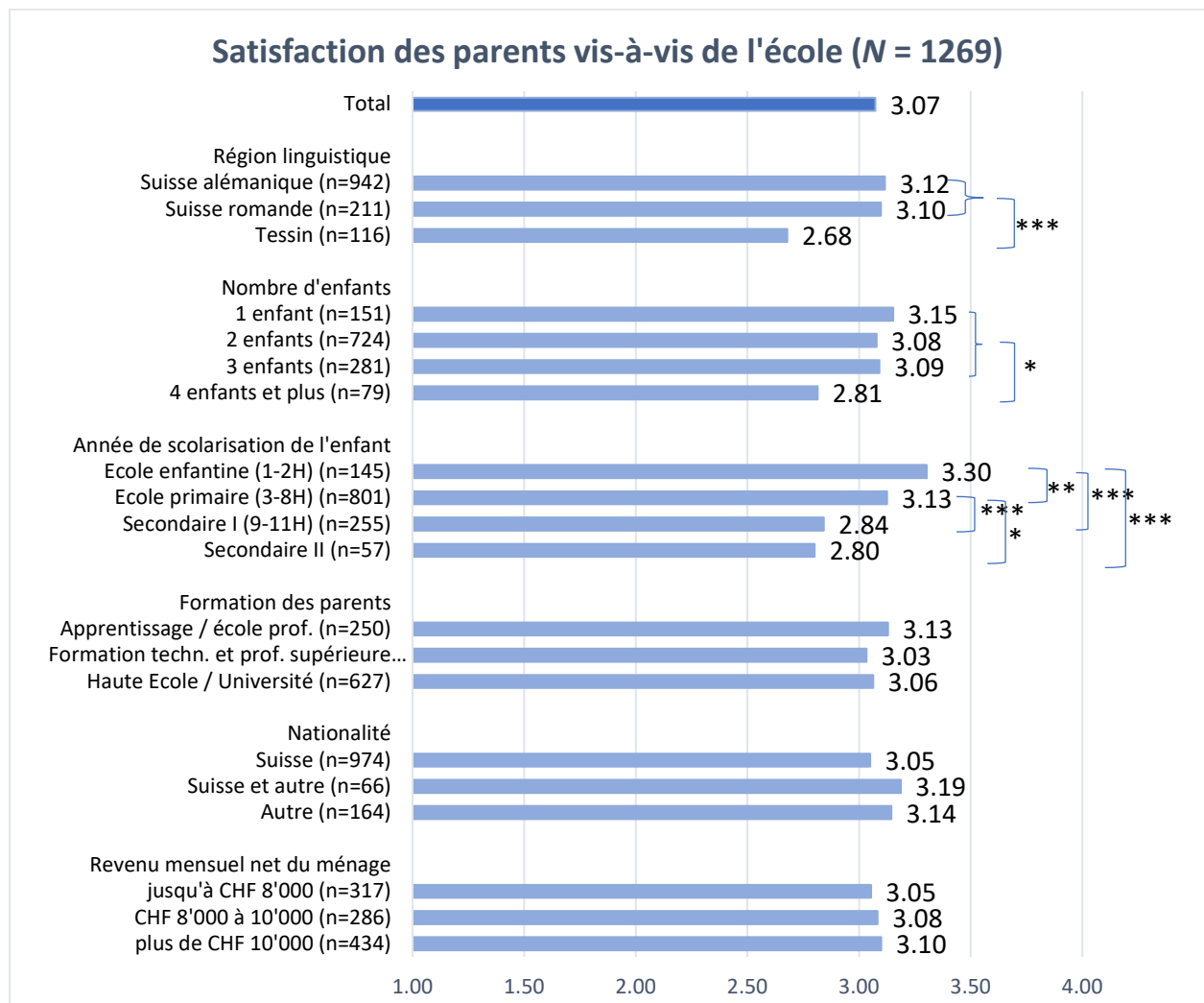
5.1.1 Satisfaction de la situation scolaire globale de l'enfant

Les parents ont été invités à faire une évaluation globale de la situation scolaire de leur(s) enfant(s) sur une échelle allant de 1 à 4 (1 signifiant « pas du tout satisfait-e » et 4 signifiant « tout à fait satisfait-e »). L'une des questions concernant la satisfaction vis-à-vis de l'école était par exemple formulée comme suit : « L'école s'investit beaucoup pour nous. ».

La figure 2 montre que les parents interrogés sont satisfaits voire très satisfaits de la situation scolaire globale de leurs enfants ($M = 3.07$; $ET = .68$)¹⁰. Cependant, il existe des différences statistiquement significatives entre les années scolaires (F de *Welch* (3, 202) = 20.28, $p \leq .001$). Les parents d'enfants de l'école enfantine (1-2^e Harmos) sont significativement plus satisfaits de la situation scolaire que les parents d'enfants du secondaire I. La satisfaction des parents d'enfants du primaire se situe entre les deux. Les analyses fait en fonction des régions linguistiques montrent que les parents tessinois ayant participé à l'étude sont significativement moins satisfaits que les autres parents ($F(2, 1266) = 22.43$, $p \leq .001$).

Les résultats indiquent également que la satisfaction à l'égard de la situation scolaire a tendance à diminuer à mesure que le nombre d'enfants par famille augmente et que les parents de nationalité suisse sont un peu moins satisfaits que les parents d'autres nationalités. Cependant, ces différences ne sont pas significatives au niveau statistique.

¹⁰ M = moyenne et ET = écart-type



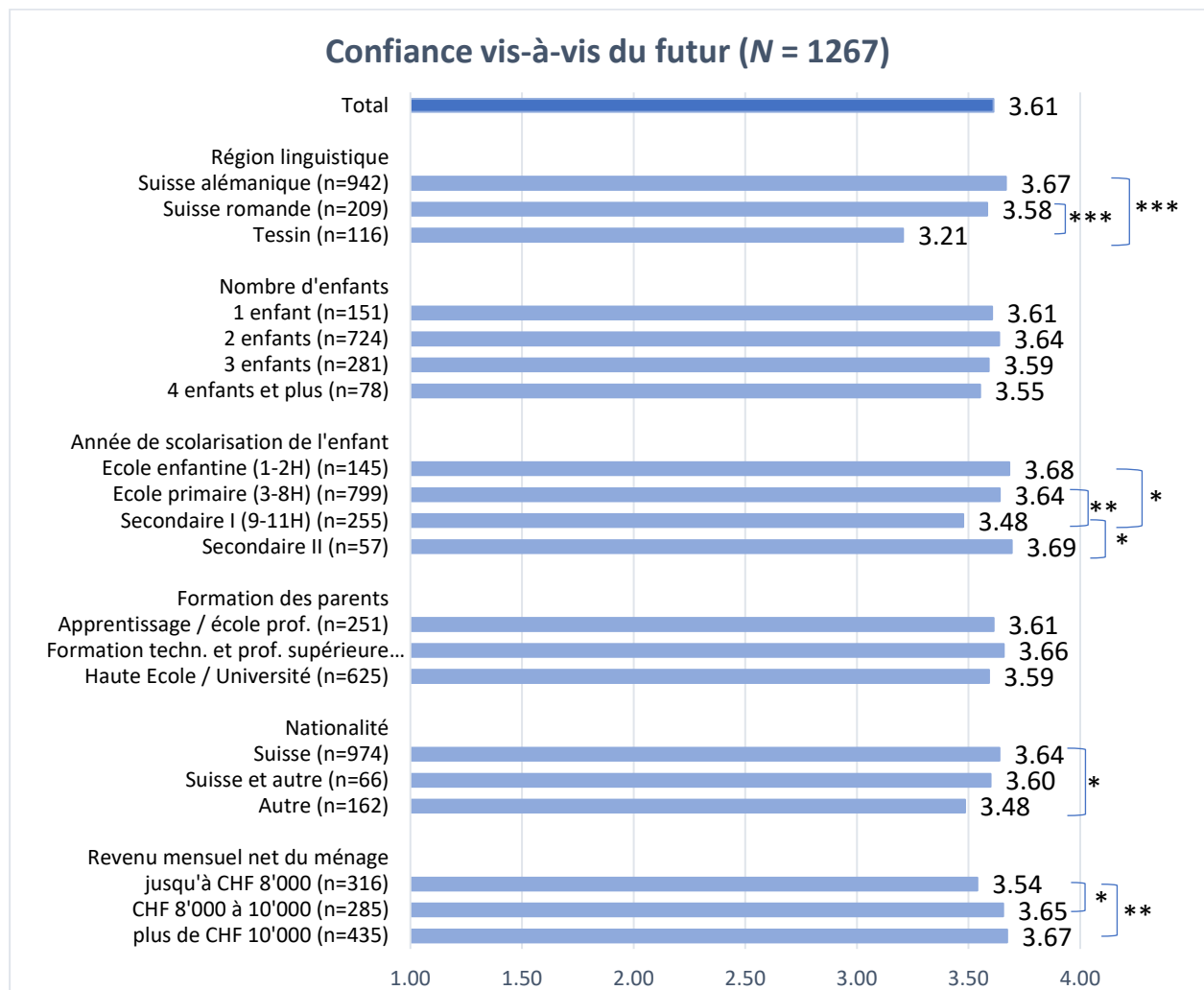
* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 2 : Satisfaction scolaire des parents, différenciée en fonction de la région linguistique, du nombre d'enfants, de l'année scolaire de l'enfant, du niveau de formation des parents, de la nationalité et du revenu mensuel net du ménage.

5.1.2 Confiance par rapport au développement futur de l'enfant

Un autre élément important pour évaluer la situation scolaire est la confiance des parents dans le fait que leur enfant s'en sortira dans son cursus scolaire et qu'il pourra mener une vie pleinement satisfaisante après l'école (voir figure 3). Cette confiance a également été mesurée sur une échelle de 1 à 4, 1 correspondant à une confiance faible et 4 une confiance élevée.

Dans l'ensemble, les parents interrogés sont très confiants quant au parcours scolaire de leurs enfants et à leur vie future, la moyenne de l'échelle est $M = 3.61$ ($ET = .53$).



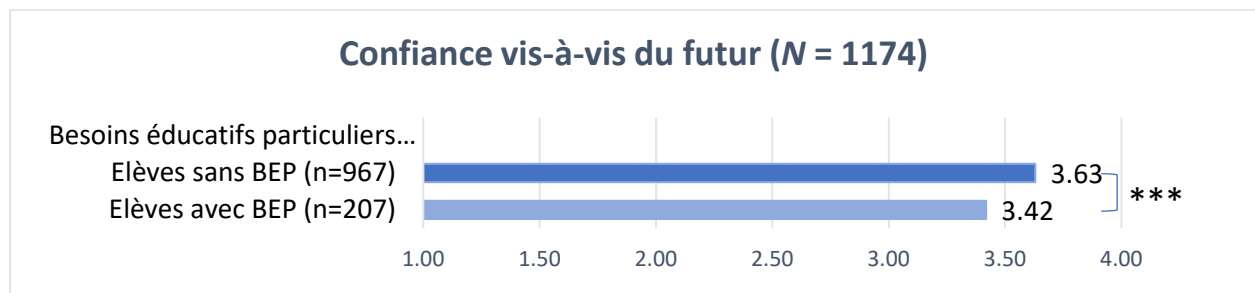
* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 3 : Confiance dans le développement de l'enfant, différenciée selon les régions linguistiques, le nombre d'enfants, l'année scolaire de l'enfant, le niveau de formation des parents, la nationalité et le revenu net mensuel du foyer

Ici aussi, les résultats indiquent une différence significative entre les régions linguistiques. Les participants tessinois ont nettement moins confiance en ce qui concerne le parcours scolaire de leurs enfants (F de Welch (2, 240) = 27.80, $p \leq .001$), avec une moyenne de $M = 3.21$ ($ET = .65$)

De plus, il existe des différences statistiquement significatives entre les parents dont le revenu mensuel net du ménage est inférieur à CHF 8000 ($M = 3.54$; $ET = .58$) et les parents dont le revenu du foyer est plus élevé (F de Welch (2, 625) = 5.74, $p \leq .01$). Par ailleurs, les parents suisses ont également tendance à être un peu plus confiants que les parents ayant une autre nationalité.

Enfin, la figure 4 met en évidence le fait que le niveau de confiance est beaucoup plus faible chez les parents dont les enfants ont des besoins éducatifs particuliers ($M = 3.49$, $ET = .57$). Les résultats correspondants sont statistiquement très significatifs (F de Welch (1, 281) = 23.13 $p \leq .001$).



* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 4 : Confiance dans le développement de l'enfant, différenciée en fonction des besoins éducatifs particuliers

5.1.3 Ressenti des enfants en classe

Il a également été demandé aux parents d'évaluer comment est-ce que leurs enfants se sentent dans leurs classes (voir figure 5). Cela inclut d'une part l'intégration émotionnelle dans la classe (les enfants se sentent à l'aise et aiment aller à l'école) et d'autre part le concept de soi académique (les enfants se sentent à la hauteur des exigences de l'école). Les deux aspects ont été mesurés sur une échelle allant de 4 à 16, 4 signifiant un très faible sentiment d'intégration et 16 signifiant un sentiment élevé d'intégration. Les résultats de cette analyse indiquent que l'évaluation de l'intégration émotionnelle tout comme celle du concept de soi académique diffèrent significativement en fonction des années scolaires.

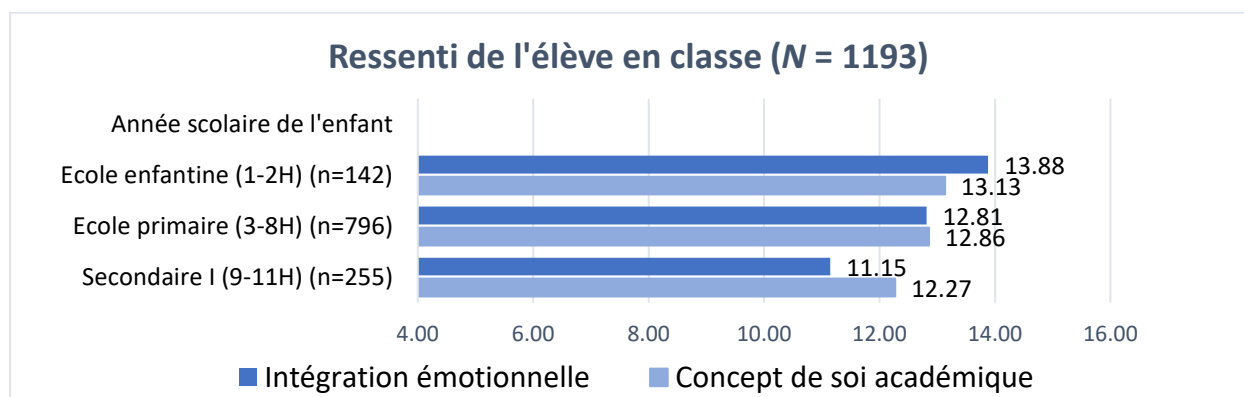


Figure 5 : Ressenti des enfants en classe, différencié en fonction de l'intégration émotionnelle, du concept de soi académique et de l'année scolaire.

Intégration émotionnelle

Les parents évaluent l'intégration émotionnelle de leurs enfants dans leur classe avec une moyenne de $M = 12.54$ ($ET = 3.01$), ce qui signifie une intégration émotionnelle moyenne à positive. Ce sont les parents d'enfants de l'école enfantine (1-2 Harmos) qui évaluent le plus haut l'intégration émotionnelle de leurs

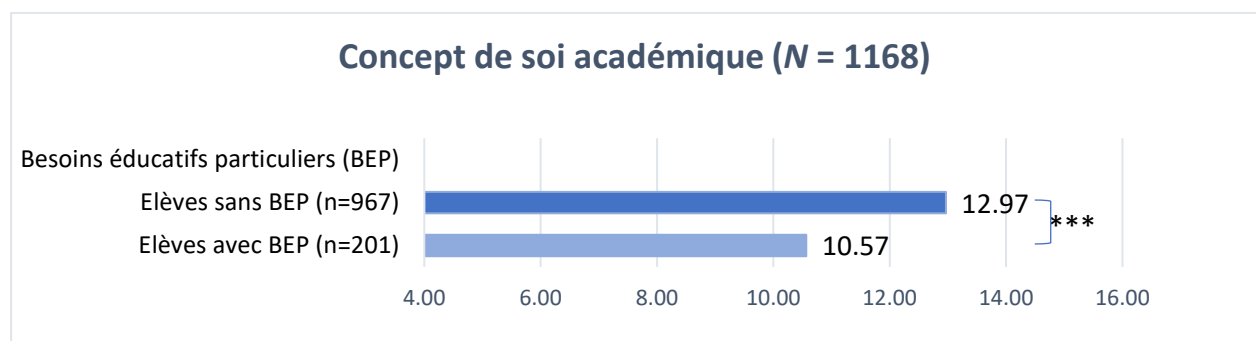
enfants, et le plus faible niveau d'intégration est perçu par les parents d'enfants du secondaire I. Les différences sont statistiquement très significatives ($F(3, 1248) = 34.11, p \leq .001$).

Il n'y a pas de différences significatives entre les parents d'enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers en ce qui concerne l'intégration émotionnelle.

Concept de soi académique

Les parents évaluent le concept de soi académique de leurs enfants de manière similaire à l'intégration émotionnelle, avec une moyenne de $M = 12.75$ ($ET = 2.47$). Les mêmes différences significatives entre les années scolaires sont observées ici, mais elles sont un peu moins fortes que dans la dimension de l'intégration émotionnelle (F de Welch (3, 211) = 5.69, $p \leq .01$).

Les parents d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers évaluent le concept de soi académique de leurs enfants de manière nettement inférieure à celle des autres parents (voir figure 6). Les différences sont statistiquement hautement significatives (F de Welch (1, 252) = 135.14, $p \leq .001$).

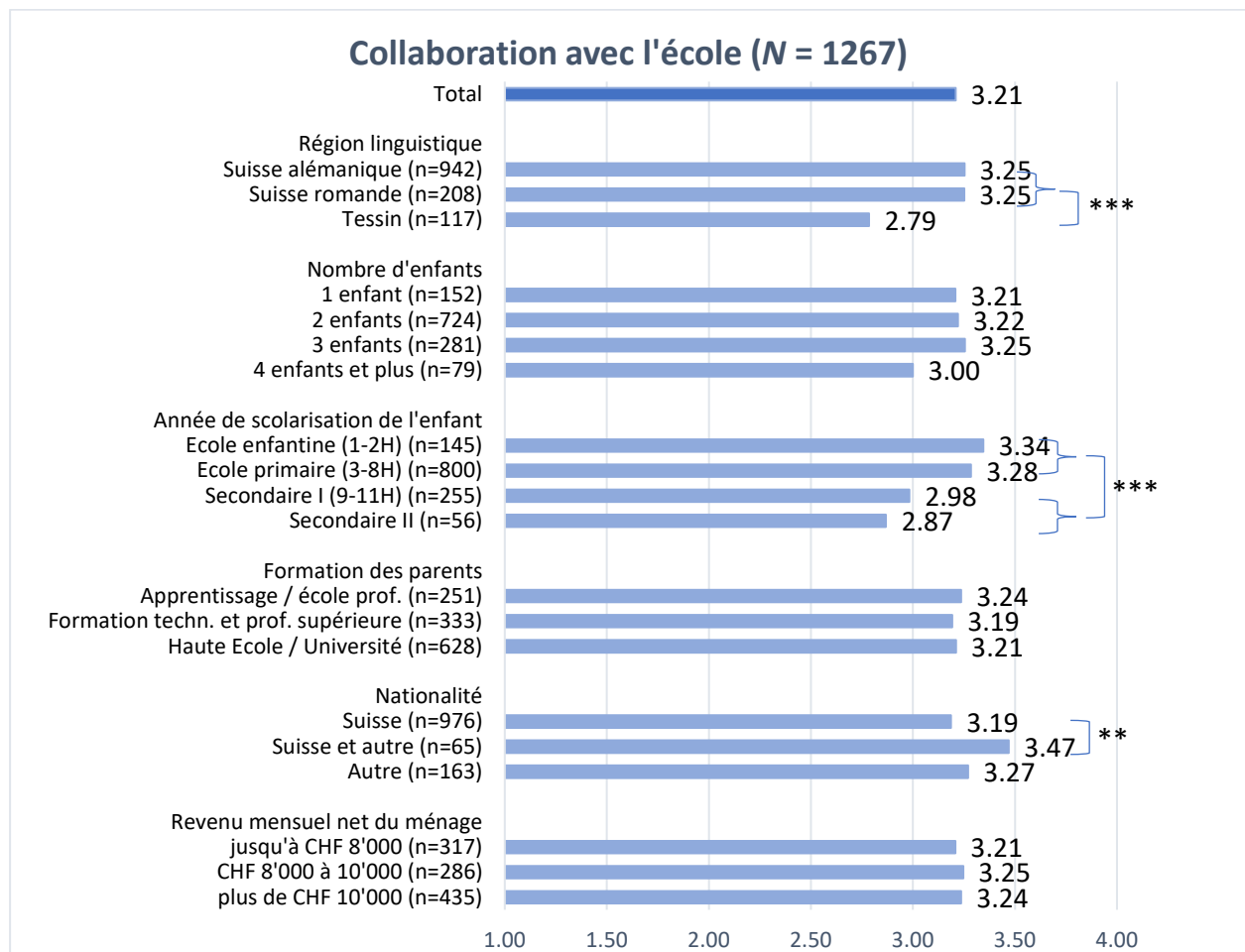


* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 6 : Evaluation du concept de soi académique de l'enfant, différencié selon la présence ou non de besoins éducatifs particuliers.

5.1.4 Collaboration avec l'école

Les parents ou représentants légaux peuvent vivre les contacts avec l'école de manières variées. Par conséquent, des questions leur ont été posées sur la manière dont ils vivent cette collaboration (figure 7). Dans l'ensemble, la collaboration est évaluée de manière positive par les parents avec une moyenne de $M = 3.21$ ($ET = .65$) sur une échelle allant de 1 à 4. Les questions sur la collaboration abordaient par exemple des thèmes tels que la disponibilité des enseignant-e-s, l'atmosphère des échanges entre parents et enseignant-e-s, ainsi que la compréhension des enseignant-e-s pour les préoccupations des parents. Ici encore, les participants de suisse italienne sont significativement plus critiques que ceux des autres régions linguistiques (F de Welch (2, 248) = 31.12, $p \leq .001$).



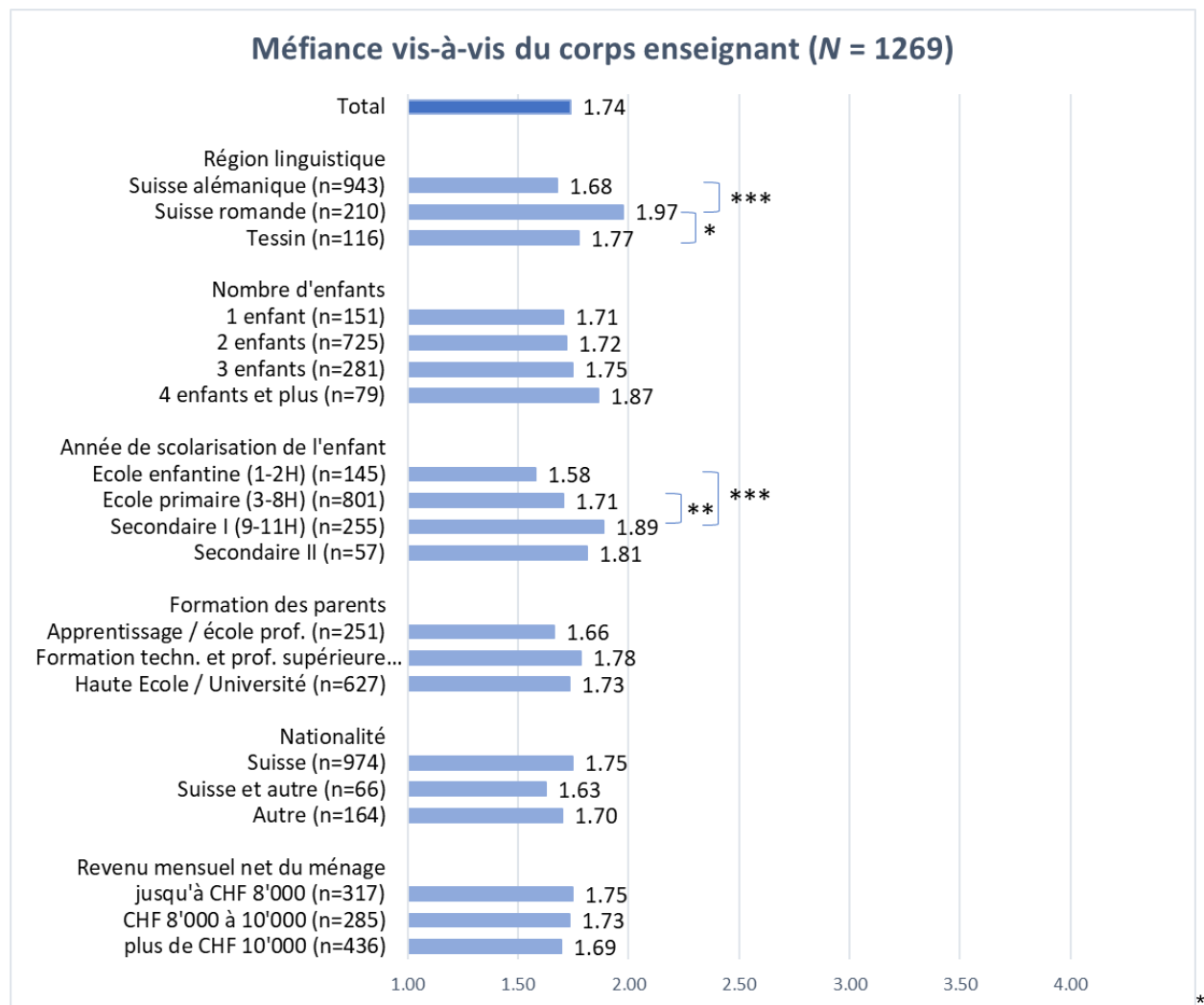
* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 7 : Collaboration avec l'école, différenciée en fonction de la région linguistique, du nombre d'enfants au sein de la famille, de l'année scolaire de l'enfant, du niveau de formation des parents, de la nationalité et du revenu mensuel net du ménage

Enfin, des différences significatives ont été constatées lors de comparaisons entre les années scolaires ($F(3, 1252) = 22.18$, $p \leq .001$): les parents d'enfants de l'école enfantine (1-2 Harmos) sont plus positifs quant à la collaboration avec l'école ($M = 3.34$; $ET = .61$), que les parents d'enfants du secondaire I ($M = 2.98$; $SD = .64$).

5.1.5 Méfiance à l'égard du corps enseignant

Un élément important de la collaboration entre l'école et la famille est la confiance des parents envers le corps enseignant et les spécialistes intervenant au sein de l'école. Dans la présente étude, cet aspect essentiel a été investigué à l'aide de l'échelle « Méfiance vis-à-vis du corps enseignant » (exemple de question : « Je n'ai pas confiance dans le corps enseignant »). Des valeurs faibles sur cette échelle signifient un faible niveau de méfiance (donc un niveau de confiance élevé) envers les enseignant-e-s et les spécialistes de l'école.



$p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

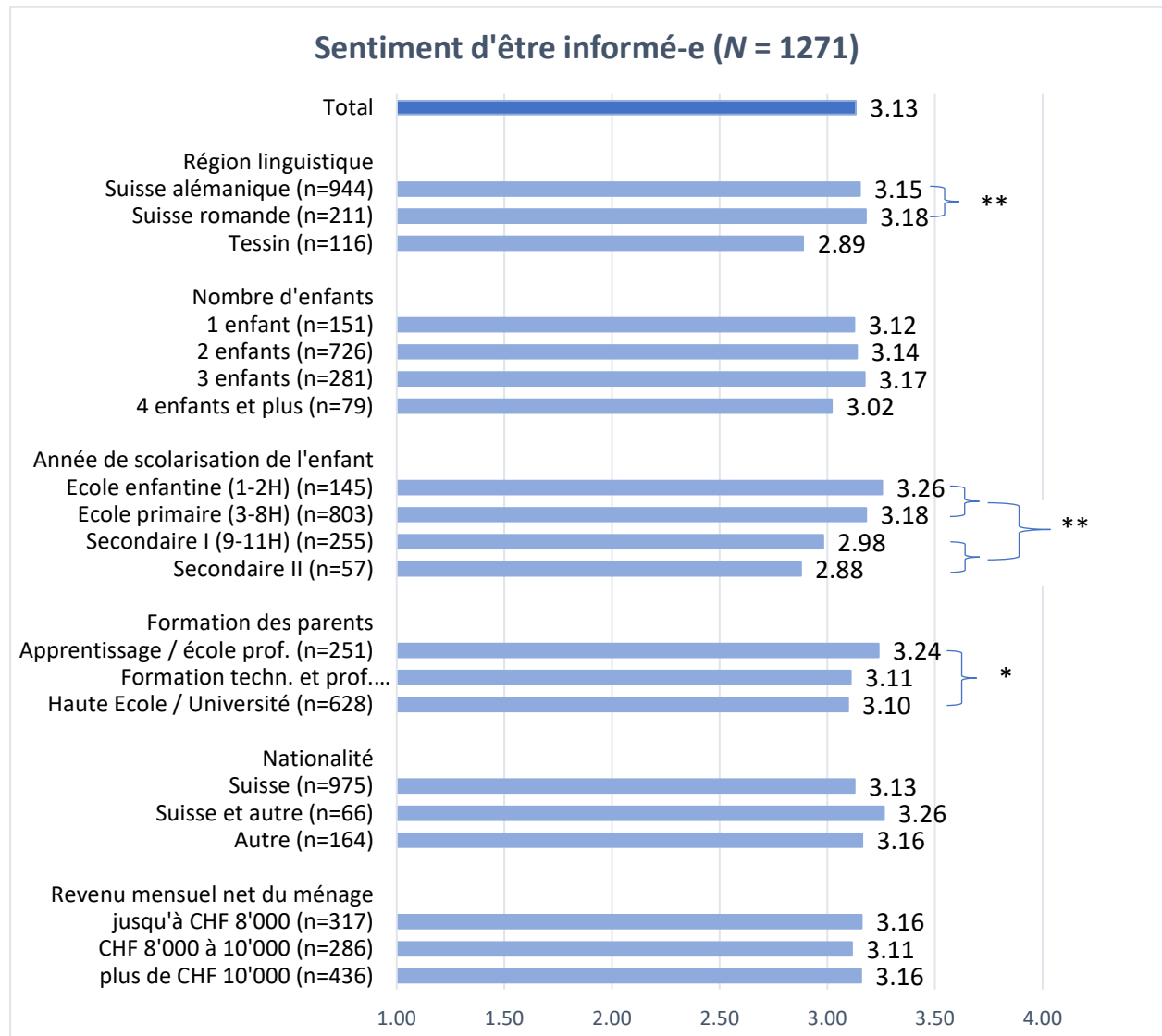
Figure 8 : Méfiance à l'égard du corps enseignant, différenciée selon le nombre d'enfants, l'année scolaire de l'enfant, le niveau de formation des parents, la nationalité et le revenu mensuel net du ménage

Les résultats présentés dans la figure 8 montrent pour l'échelle « Méfiance à l'égard du corps enseignant » une moyenne de $M = 1.74$ ($ET = .71$) sur une échelle de 1 à 4. Cela signifie qu'en moyenne, les parents ont plutôt confiance dans les enseignants et les spécialistes (thérapeutes, enseignant-e-s spécialisé-e-s) de l'école.

L'analyse en fonction des régions linguistiques montre que les participants romands sont significativement moins confiants que les participants alémaniques ou tessinois (F de Welch (2, 260) = 12.18, $p \leq .001$). Par ailleurs, une différence significative a ici aussi été observée en ce qui concerne l'année scolaire ($F(3, 933) = 6.98$, $p \leq .001$) : les parents d'enfants du niveau secondaire I ($M = 1.89$; $ET = .68$) sont plus méfiants vis-à-vis des enseignant-e-s et des spécialistes que les parents d'élèves de l'école enfantine (1-2 Harnos) ($M = 1.58$; $ET = .70$).

5.1.6 Sentiment d'être informé-e

Il est crucial pour la participation des parents qu'ils se sentent bien informés par l'école. Le sentiment d'être informé des parents (cf. figure 9) a été investigué dans la présente étude à l'aide d'une échelle comportant diverses questions telles que «Lors des entretiens de parents, je suis bien informé-e par l'école. ». L'échelle de réponses utilisée allait de 1 à 4, où 1 signifie un faible sentiment d'être informé-e et 4 un sentiment élevé d'être informé-e.



* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 9 : Sentiment d'être informé-e, différencié selon la région linguistique, le nombre d'enfants, le niveau scolaire de l'enfant, le niveau de formation des parents, la nationalité et le revenu mensuel net du ménage.

5.1.7 Facteurs en lien avec la satisfaction générale des parents vis-à-vis de l'école

Afin de savoir quels aspects sont déterminants pour la satisfaction générale des parents à l'égard de la situation scolaire de leurs enfants, une analyse de régression hiérarchique multiple a été menée (voir tableau 3). Quatre modèles séquentiels ont été construits.

Dans le premier modèle, les influences des facteurs proximaux sur la satisfaction scolaire des parents ont été prises en compte (année scolaire, école publique ou privée, école avec ou sans offre de garde, besoins éducatifs particuliers de l'enfant). Dans le modèle 2, les attitudes des parents (attitudes envers l'intégration et confiance en l'avenir) ont été ajoutées. Le modèle 3 les a complétés par l'échelle du ressenti des enfants en classe (intégration émotionnelle et concept de soi scolaire). Dans le modèle complet 4, l'influence des facteurs de collaboration avec l'école a également été prise en compte (sentiment d'être informé-e, méfiance à l'égard du corps enseignant et collaboration).

Tous les modèles calculés ont de bons paramètres et ont donc une bonne valeur explicative. Cependant, le meilleur modèle est le modèle complet n°4 avec une élucidation de la variance de $R^2_{\text{corr}} = .62$. Dans ce modèle, les aspects suivants expliquent largement la satisfaction scolaire des parents (par ordre d'importance pour l'explication de la variance β) :

1. L'intégration émotionnelle de l'enfant dans la classe
2. La qualité de la collaboration avec l'école
3. La confiance dans les enseignants et les spécialistes de l'école
4. Le sentiment d'être informé
5. Les besoins éducatifs particuliers de l'enfant
6. Les attitudes des parents envers l'intégration

Tableau 3 : Analyse de régression hiérarchique multiple pour la satisfaction scolaire des parents (N = 1151).

		B	SE B	β
Modèle 1	Région linguistique	-.11	.04	-.11**
	Année scolaire	-.27	.05	-.17***
	Type d'école (publique / privée)	.36	.20	.05
	École à horaire continu	.11	.05	.07**
	Soutien pédagogique spécialisé	.04	.05	.03
Modèle 2	Région linguistique	-.10	.03	-.09**
	Année scolaire	-.23	.05	-.14***
	Type d'école (publique / privée)	.36	.19	.05
	École à horaire continu	.11	.05	.07*
	Soutien pédagogique spécialisé	.02	.04	.01
	Attitude face à l'intégration	.10	.02	.17***
	Confiance dans l'avenir	.23	.04	.18***
Modèle 3	Région linguistique	-.04	.03	-.04
	Année scolaire	-.05	.04	-.03
	Type d'école (publique / privée)	.31	.16	.05
	École à horaire continu	.04	.04	.03
	Soutien pédagogique spécialisé	-.08	.04	-.05
	Attitude face à l'intégration	.07	.02	.12**
	Confiance dans l'avenir	.07	.03	.06*
	Intégration émotionnelle	.12	.01	.54***
	Concept de soi académique	.00	.01	-.01
Modèle 4	Région linguistique	-.03	.02	-.03
	Année scolaire	.00	.03	.00
	Type d'école (publique / privée)	.20	.13	.03
	École à horaire continu	.05	.03	.03
	Soutien pédagogique spécialisé	-.07	.03	-.05*
	Attitude face à l'intégration	.02	.01	.04*
	Confiance dans l'avenir	.00	.03	.00
	Intégration émotionnelle	.06	.01	.29***
	Concept de soi académique	.00	.01	.01
	Sentiment d'être informé-e	.20	.03	.21***
	Méfiance	-.21	.03	-.22***
	Collaboration	.26	.03	.25***

Remarque: Modèle 1: $F(5, 1145) = 12.25$, $p \leq .001$, $R^2 = .051$; Modèle 2: $F(7, 1143) = 22.15$, $p \leq .001$, $\Delta R^2 = .069$; Modèle 3: $F(9, 1141) = 71.23$, $p \leq .001$, $\Delta R^2 = .240$; Modèle 4: $F(12, 1138) = 158.24$, $p \leq .001$, $\Delta R^2 = .266$; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$.

5.1.8 Collaboration avec les enseignant-e-s et situation scolaire des enfants : suggestions et souhaits des parents

Parmi les réponses aux questions ouvertes, diverses déclarations soulignent la satisfaction des parents dans le cadre de la collaboration avec l'école. Les enseignant-e-s (en particulier les enseignant-e-s titulaires de classe) sont mentionné-e-s comme des acteurs et actrices importants de cette collaboration. La satisfaction des parents vis-à-vis de l'enseignant-e titulaire de classe de l'enfant est mentionnée comme un aspect essentiel d'une bonne collaboration avec l'école. Les aspects positifs mentionnés dans ce contexte sont les suivants :

- Un haut niveau d'engagement des enseignant-e-s
- Une bonne communication et une bonne circulation de l'information entre l'enseignant-e et les parents
- Une bonne collaboration avec des échanges fréquents sur les objectifs de développement et les progrès d'apprentissage de l'enfant
- Une ambiance conviviale et bienveillante lors des échanges avec les enseignant-e-s
- La volonté des enseignant-e-s de prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant.

La citation suivante, issue du questionnaire d'un parent d'enfant du secondaire I, illustre ces affirmations :

« L'engagement personnel de l'enseignant en classe est de haute qualité et dépasse de loin toutes les attentes. La collaboration est respectueuse, les discussions honnêtes et claires. Nous nous sentons très soutenus dans la situation actuelle. » (secondaire 459-D)¹¹

Toutefois, quelques parents signalent une collaboration problématique et insatisfaisante avec l'école. Parmi les difficultés évoquées, on retrouve une communication perçue comme insatisfaisante. Les déclarations au sujet de ce genre de mauvaise communication concernent à la fois l'école en tant qu'institution et les enseignant-e-s. Des exemples de communication inefficace, inadéquate ou à trop court terme sont donnés, et la difficulté à joindre les enseignants est évoquée.

« La communication entre l'enseignant, la direction de l'école et les parents est inadéquate - souvent à beaucoup trop court terme. » (secondaire 247-D)

Les souhaits des parents en matière de communication vont avant tout vers une communication plus efficace et moderne, par exemple de manière électronique (e-mail avec confirmation de lecture, plutôt que formulaire à retourner signé). Par ailleurs, le souhait d'une meilleure communication au sujet des évaluations et de la progression dans les apprentissages est également évoqué.

Des critiques ont aussi été exprimées au sujet des entretiens de parents. Cela concerne à la fois l'organisation (timing, programmation), la durée, la fréquence et le contenu des entretiens.

¹¹ Les citations sont anonymisées. Entre parenthèse se trouvent systématiquement une indication concernant l'année scolaire de l'élève évoqué, le numéro attribué à l'élève, ainsi que la langue originale de la citation (D, F ou I).

«La collaboration doit se faire dès la première année et être bien explicitée. Il faudrait plus que le simple rendez-vous semestriel. Ces rendez-vous ne sont pas là que quand l'enfant a des problèmes scolaires ». (secondaire 178-F)

Les parents souhaiteraient des conversations plus longues et plus fréquentes pour avoir suffisamment de temps pour parler de leur enfant, même si tout se passe bien, et pas seulement lorsque l'enfant a des problèmes. Le climat des conversations est considéré par certains parents comme plutôt sec, froid et hostile, tandis que d'autres parents mentionnent le fait que les enseignant-e-s écoutent les préoccupations et les problèmes, mais ne font pas ce qui est à été dit ou promis. Les parents souhaitent plus d'empathie de la part des enseignant-e-s.

« Selon moi, il y a encore trop de préjugés au sein de l'école, et elle a tendance à étiqueter. Il y a un manque d'empathie et d'acceptation de la personne dans son entièreté. L'école est trop préoccupée par les notes et néglige le développement de l'enfant dans son unicité ». (secondaire 3- I)

D'autres difficultés évoquées par rapport à la collaboration avec l'école concernent des éléments structurels (changement d'enseignant-e-s, épuisement professionnel des enseignant-e-s, jeunes professionnel-le-s inexpérimenté-e-s) ainsi que des éléments relationnels. Parmi ceux-ci, on retrouve le manque d'empathie, une difficile acceptation de la critique, un manque de compréhension des préoccupations des parents et de leur situation familiale ainsi qu'une relation difficile entre l'enseignant-e et l'enfant.

Les parents ont également exprimé des demandes spécifiques vis-à-vis des directions d'école. Ils souhaitent plus de soutien et d'engagement de la part de la direction de l'école, par exemple pour gérer des classes difficiles ou pour la mise en œuvre de méthodes d'enseignement modernes ainsi que pour favoriser une meilleure coopération au sein de l'équipe scolaire, pour améliorer le climat scolaire.

Enfin, les parents ont encore exprimé d'autres souhaits par rapport à la collaboration avec l'école. Ces derniers concernent les aspects suivants :

- Souhait d'une formation de base et continue plus intensive des enseignant-e-s:
 - o dans le domaine de la gestion du stress et de la pression chez les enfants
 - o dans le domaine de la collaboration avec les familles / de l'empathie
- Désir d'un soutien plus accru de la part de l'école au moment de la transition entre le primaire et le secondaire ou lors de la préparation au passage vers le gymnase ou vers un apprentissage.

Les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ont parfois exprimé des souhaits spécifiques concernant la collaboration avec l'école. La communication précoce et intensive au sujet des besoins particuliers de l'enfant et des mesures y étant associées a été mentionnée comme étant un aspect important. Les parents décrivent des expériences positives lorsqu'ils reçoivent le soutien des enseignant-e-s, se sentent bien informés et impliqués et pensent que leur enfant bénéficie du meilleur soutien possible.

*« Ses deux enseignantes... perçoivent à merveille les forces et les faiblesses de L * et le soutiennent, nous informent, nous impliquent. » (primaire 12-D)*

Cependant, des situations négatives sont également signalées par les parents. Il s'agit par exemple de situations au cours desquelles de longues périodes d'incertitude et d'ambiguïté ont été vécues, alors qu'une aide et un soutien rapides étaient attendus, ou encore de situations où un manque de compréhension de la part de l'enseignant en ce qui concerne les besoins éducatifs particuliers de l'enfant est expérimenté.

*« Mon enfant souffre d'une dyscalculie sévère diagnostiquée par la psychologie scolaire. Le diagnostic a été posé au début de l'école primaire. Il nous a fallu plusieurs mois pour obtenir un rendez-vous. Ensuite, il a fallu attendre encore plusieurs mois jusqu'à ce qu'elle reçoive des cours de soutien. Beaucoup de temps précieux a été perdu. Ma fille a pris du retard. L'enseignante ne prend pas cela au sérieux et pense que M * pourrait y arriver si elle le voulait. » (seconde 366-D)*

« Mon fils a un problème d'ouïe qui n'a jamais été pris au sérieux, pas aucun de ses enseignants ». (secondaire 6-I)

Les préoccupations exprimées spécifiquement par les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers étaient également liées aux points suivants :

- Collaboration avec les parents au sujet des méthodes d'apprentissage et du matériel d'apprentissage
- Désir de plus de collaboration avec les spécialistes scolaires et non scolaires :
 - o avec les psychologues
 - o avec les enseignants spécialisés
 - o avec les autres spécialistes

5.1.9 Participation des parents

La possibilité de pouvoir influencer la vie scolaire au quotidien est également décisive pour la collaboration école-famille. La participation des parents a été investiguée en utilisant une échelle allant de 1 (ne correspond pas du tout) à 4 (correspond tout à fait). Les résultats montrent que la majorité des parents estiment qu'ils sont pris au sérieux par l'école ($M = 2.9$; $ET = .83$). Cependant, il convient de noter que « l'influence perçue sur les démarches et les décisions de l'école » (item du questionnaire) est évaluée par 46 % de l'échantillon comme plutôt faible et par 27 % comme très faible (voir figure 10).

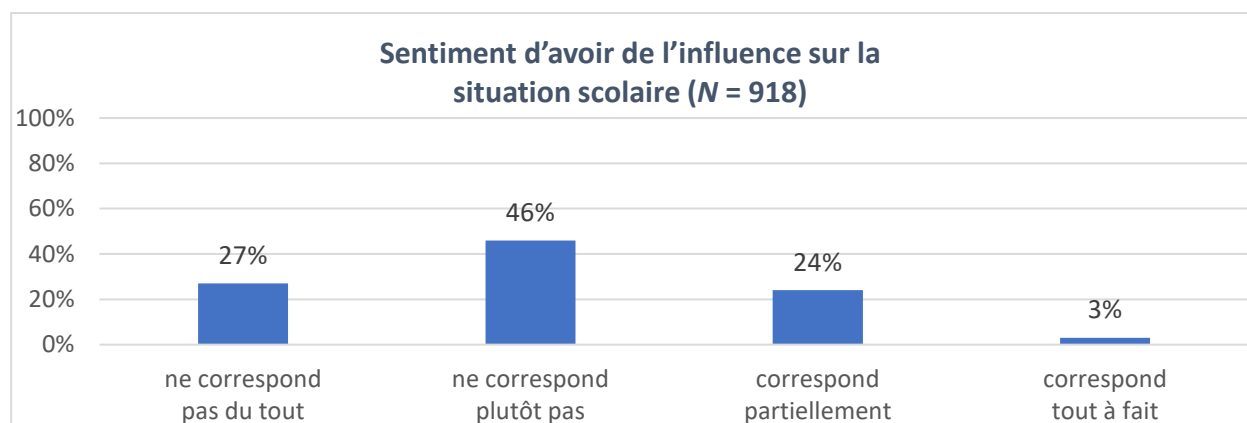


Figure 10 : Sentiment d'avoir de l'influence sur les démarches et les décisions de l'école

Dans les questions ouvertes, les parents ont décrit leurs possibilités d'influencer ou non sur la vie scolaire de leurs enfants. Ces déclarations ont été regroupées selon le modèle Wright (2010) (voir le chapitre 2.1.4).

Les parents qui éprouvent des limitations de participation ont par exemple mentionné des difficultés d'organisation, comme cette mère :

« Il serait utile que les échanges avec les parents puissent avoir lieu en début ou en fin de journée, après le travail. Les rendez-vous pendant la journée sont souvent difficiles car mon mari aimerait aussi y assister, mais ne peut pas pendant la journée (trop loin par rapport au lieu de travail) ». (primaire 477b-D)

Certains cas de « non-participation » ont également été signalés. Ce sont des situations dans lesquelles les parents ne sont pas informés et ont l'impression qu'ils n'ont aucune influence ou ne sont pas pris au sérieux.

« La circulation de l'information est faible. Les accords ne sont pas mis en pratique. Les parents ne sont pas pris au sérieux. L'influence est nulle ». (primaire 676-D)

« L'enseignant ne donne aucune information aux parents tant que l'enfant est calme et ne dérange pas, même si il a de mauvaises notes et est découragé et désespéré. C'est toujours à nous de chercher l'échange et le contact avec l'école ». (primaire 94-D)

« Il semble que les enseignants ne prennent du temps que lorsque les parents le sollicitent. Mais si personne ne se manifeste, ils laissent les jeunes à l'abandon, même s'ils se trouvent dans une situation scolaire préoccupante ». (secondaire 45-I)

Les réponses aux questions ouvertes ont également fourni des exemples d'insatisfaction lors d'échanges avec des membres du personnel enseignant ou des autorités scolaires.

« L'enseignant écoute patiemment les commentaires des parents, mais ne s'éloigne pas d'un millimètre de son opinion toute faite lorsqu'il y a des différences de perception. Très difficile ! » (Primaire 180-D)

« J'aimerais des enseignant.e.s (...) moins figé.e.s dans leur rôle et plus ouverts à une collaboration d'égal à égal ». (primaire 30-F)

Des exemples de participation réelle ont également été décrits, ces derniers sont caractérisés par le fait que les parents et les enseignants travaillent ensemble pour développer le soutien aux élèves et « tirent à la même corde ».

« L'enseignant voit les qualités de [notre enfant] et discute de la manière d'atteindre ensemble les objectifs de développement fixés pour [notre enfant]. La confiance de base entre l'enseignant et les parents est très importante ! » (primaire 375-D)

« À mon avis, l'enseignant et les parents devraient former une seule unité. Les deux sont des experts de l'enfant, mais de deux manières différentes. Je souhaiterais que cela soit reconnu et que l'on puisse chercher ensemble à quoi pourraient ressembler un soutien optimal et un bon accompagnement à l'apprentissage ». (primaire 580-D)

Il existe aussi des parents pour qui la faible participation n'est pas un problème, car ils ne veulent explicitement que des informations.

« Je pense que l'école de N et son professeur font du bon travail, c'est pourquoi je veux intervenir le moins possible. Nous n'avons pratiquement aucun problème dans le domaine scolaire, c'est pourquoi il n'y a pas besoin d'avoir de contact avec l'école en dehors des rencontres de parents habituelles ». (primaire 189-D)*

Enfin, certains parents ont également exprimé le souhait de voir s'organiser plus d'activités en dehors des murs de l'école, ce qui renforce la collaboration entre tous les acteurs et permet d'utiliser les parents comme une ressource supplémentaire.

« Je trouve qu'il y a trop peu de projet hors programme scolaire, hors les murs, qui pourraient favoriser les liens entre enfants mais aussi parents-enseignants : la maîtresse devrait compter un peu plus sur les parents comme soutien pour sortir de l'enceinte de l'école. » (primaire 46-F)

5.1.10 Aspects stressants pour les parents et les enfants

Les résultats quantitatifs ont fourni des informations sur la charge émotionnelle que les parents peuvent ressentir par rapport à l'école. Les trois items qui ont mesuré cet aspect ont montré que le poids lié à l'école est plutôt faible. ($M = 2.05$, $ET = .96$, échelle allant de 1 *ne correspond pas du tout* à 4 *correspond tout à fait*).

Les parents ressentant une forte charge émotionnelle et/ou du stress avaient la possibilité, dans les questions ouvertes du questionnaire, d'indiquer quels facteurs scolaires étaient en lien avec la charge émotionnelle et le stress ressentis par l'enfant et/ou par la famille. Les points suivants ont été mentionnés comme facteurs de stress :

- Plan d'études très dense avec une forte pression due à la quantité de matière
- Beaucoup de devoirs
- Pression par rapport aux évaluations et aux notes
- Changement fréquent de l'enseignant-e titulaire de classe
- Transitions de l'école infantine au primaire ou du primaire au secondaire.

Chez les parents ayant des enfants au niveau du secondaire I, les points suivants ont été mentionnés comme facteurs de stress :

- Les cours tôt le matin (7 h 15)
- De nombreux tests échelonnés sur peu le temps

Les citations suivantes illustrent des situations ou des aspects de la vie scolaire quotidienne que les parents ressentent comme stressants dans le cadre de la collaboration avec l'école :

« Le passage à l'école secondaire ou au gymnase¹² après la 6e année est synonyme d'un grand stress pour de nombreux parents qui souhaitent permettre à leurs enfants de recevoir une bonne éducation. L'école pourrait faciliter la vie des parents et des enfants dans ce domaine. Avec mon fils, j'ai vécu cette période comme très stressante et je suis donc préoccupée pour ma fille qui est actuellement en 6e année ». (primaire 610-D)

« Mon enfant aime aller à l'école pour le côté social mais également pour y apprendre de nouvelles choses. Cependant, la surcharge de travail (devoirs, tests...), l'exigence des réponses parfaites et les barèmes si élevés, rendent mon enfant souvent épuisé, démotivé dans son apprentissage. Il a de plus en plus de peine à se rendre à l'école. C'est démotivant pour les parents également. La relation parents-enfants est automatiquement affectée par cette situation stressante. » (primaire 93-F)

5.1.11 Souhaits en lien avec la conception de l'enseignement

Dans les questions ouvertes, les parents ont également formulé des remarques en lien avec la conception de l'enseignement. Ceux-ci incluent, par exemple, le désir que les besoins individuels d'apprentissage des enfants (individualisation et différenciation) soient mieux pris en compte ou le désir que les élèves soient plus responsabilisés dans leurs apprentissages.

Plusieurs déclarations de parents indiquent qu'ils souhaitent que l'école soutienne le mieux possible tous les enfants. Ils expriment leur inquiétude quant à la répartition inégale de l'attention des enseignant-e-s entre les élèves, certains d'entre eux ne reçoivent pas assez d'attention ou sont trop peu soutenus.

Les contenus d'apprentissage sont également abordés et remis en question par certains parents. Il est par exemple mentionné qu'une trop faible importance serait accordée à l'orthographe, que les langues prendraient trop de place ou que les forces et les préférences des élèves ne seraient pas assez pris en compte.

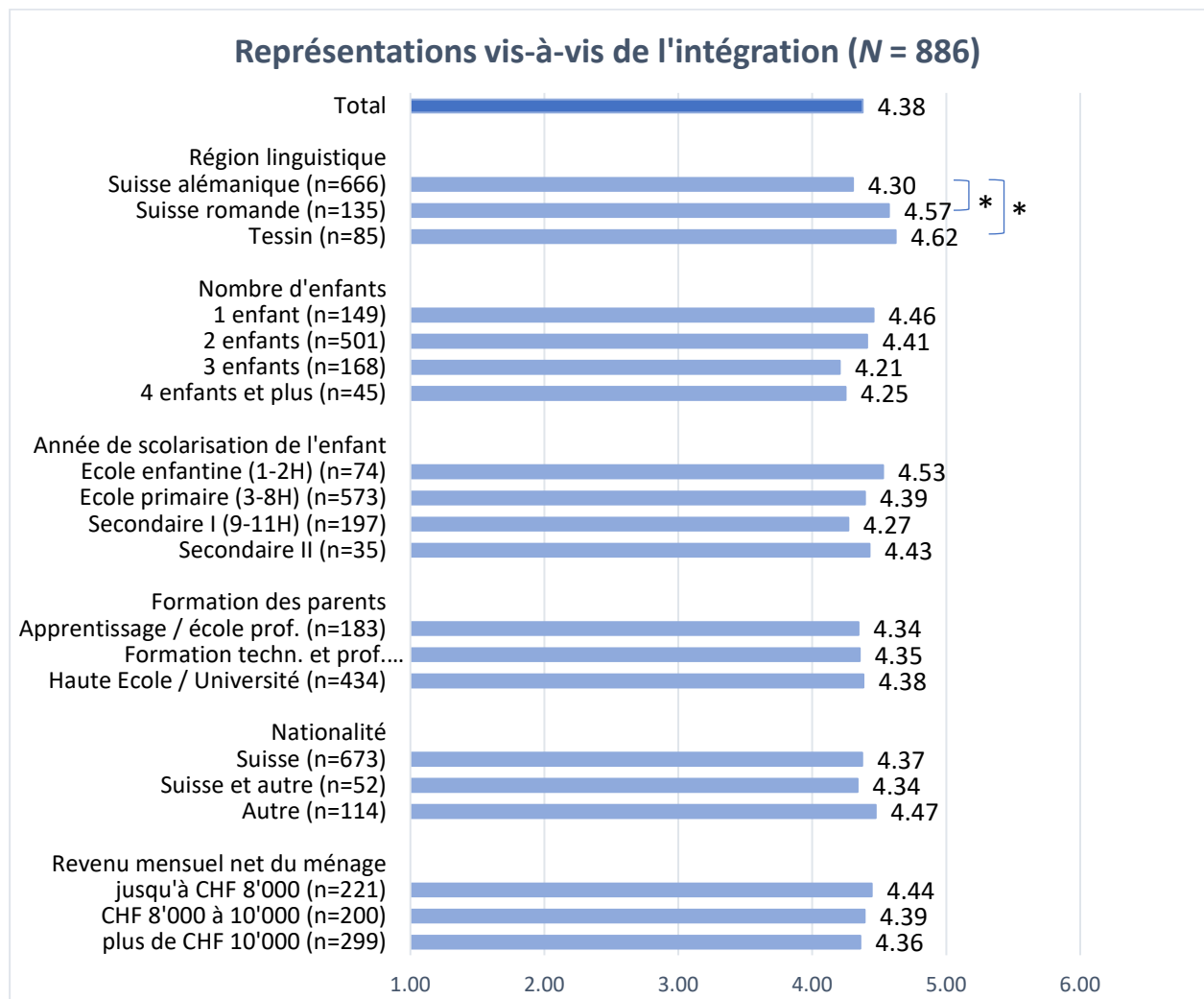
Des parents soulignent également que les compétences transversales et les compétences sociales sont importantes pour eux. Certaines déclarations indiquent clairement que, du point de vue des parents, ces compétences n'ont pas une place suffisante dans le plan d'études, alors que nous vivons actuellement dans un contexte de forte pression.

5.2 Attitudes à l'égard de l'intégration scolaire

Les attitudes à l'égard de l'intégration ont été mesurées avec l'échelle appelée « Intégration sociale » (voir annexe 2). Les options de réponse à cette échelle allaient de 1 à 6, 1 signifiant que les parents ont une attitude négative et peu favorable à l'intégration et 6 qu'ils adoptent une attitude positive et favorable à l'intégration.

Les résultats dans ce domaine indiquent des attitudes moyennes à légèrement favorables envers l'intégration, avec une moyenne de 4.28 (ET = 1.09). Les tests de différences entre les années scolaires et entre les parents d'enfants avec et sans besoins éducatifs particuliers n'ont pas montré de résultats significatifs.

¹² En Suisse alémanique, le système est quelque peu différent, il existe deux moments possibles pour entrer au gymnase : soit dès la 7^e année de scolarisation (9^e Harmos) ou alors au terme de l'école obligatoire (après la 11^e Harmos).



* $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Figure 11 : Attitudes à l'égard de l'intégration, différenciées selon la région linguistique, le nombre d'enfants, l'année scolaire de l'enfant, le niveau de formation des parents, la nationalité et le revenu mensuel net du foyer

5.2.1 Suggestions et souhaits au sujet de l'intégration scolaire

Les parents interrogés ont exprimé un large éventail d'avis concernant l'intégration scolaire, ces derniers allant du soutien fort à un rejet clair. Alors que certains parents voient l'inclusion comme un enrichissement, d'autres la rejettent et la considèrent comme un fardeau pour l'école. Outre les attitudes individuelles des parents, les déclarations indiquent également clairement que la manière avec laquelle l'intégration est mise en œuvre joue un rôle important.

Les parents qui préconisent l'inclusion et la jugent positive décrivent une bonne organisation au sein de l'équipe scolaire. Ils estiment que l'inclusion a également un impact positif sur les élèves les plus performants de la classe. Outre l'importance sociale élevée de l'intégration scolaire, la promotion de la tolérance,

l'entraide et le développement des compétences sociales sont également des effets importants et souhaitables de l'intégration selon ces parents.

« Si les meilleurs peuvent aider les plus faibles, les deux en bénéficieront, notamment en renforçant leurs compétences sociales. » (primaire 465-D)

En revanche, les parents qui ont tendance à s'opposer à l'inclusion craignent un impact négatif sur les élèves les plus performants. Ils considèrent les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et/ou les enfants issus de l'immigration comme un fardeau pour leurs camarades de classe et pour l'enseignant-e.

« Trop d'élèves issus de familles ayant un faible niveau de formation ou issues de l'immigration mettent à rude épreuve les classes. » (secondaire 72-D)

Ils sont également sceptiques quant à la disponibilité de ressources suffisantes pour mettre en œuvre l'inclusion et formulent des préoccupations concernant l'organisation du soutien inclusif.

« Je trouve que laisser les élèves ayant des difficultés dans une classe régulière est un objectif noble, mais dans ce cas, les enseignants devraient avoir des classes moins nombreuses. Sinon, c'est difficile à gérer et donc contre-productif ». (secondaire 45-I)

Les attitudes les plus négatives ont été exprimées en rapport avec l'inclusion d'élèves ayant des troubles du comportement :

« Il faut aussi aborder la question des enfants ayant des problèmes de comportement qui malmenent les autres enfants - et les enseignants (jurons, frappes), et cela est courant, et péjore toute la classe, voire toute l'école (quand elle est petite). C'est un gros problème dans notre école (petite école de village). » (primaire 150-F)

Les parents ont également exprimé divers besoins et désirs concernant l'inclusion scolaire. Il s'agit, par exemple, du désir d'obtenir des informations transparentes sur les mesures inclusives dans l'école de son propre enfant, du désir de disposer de bonnes structures organisationnelles, dotées de ressources suffisantes, pour mettre en œuvre l'inclusion et d'une meilleure formation des enseignant-e-s dans ce domaine.

« Je trouve important que les parents soient informés de la manière la plus transparente possible afin de pouvoir aider à l'intégration (favoriser la compréhension) à la maison » (primaire 327-D)

5.3 Promotion de la santé et prévention : importance donnée et besoin d'information

Il a été demandé aux parents participant d'indiquer l'importance qu'ils donnent à divers sujets liés à la promotion de la santé et la prévention dans le cadre de l'école (voir figure 12).

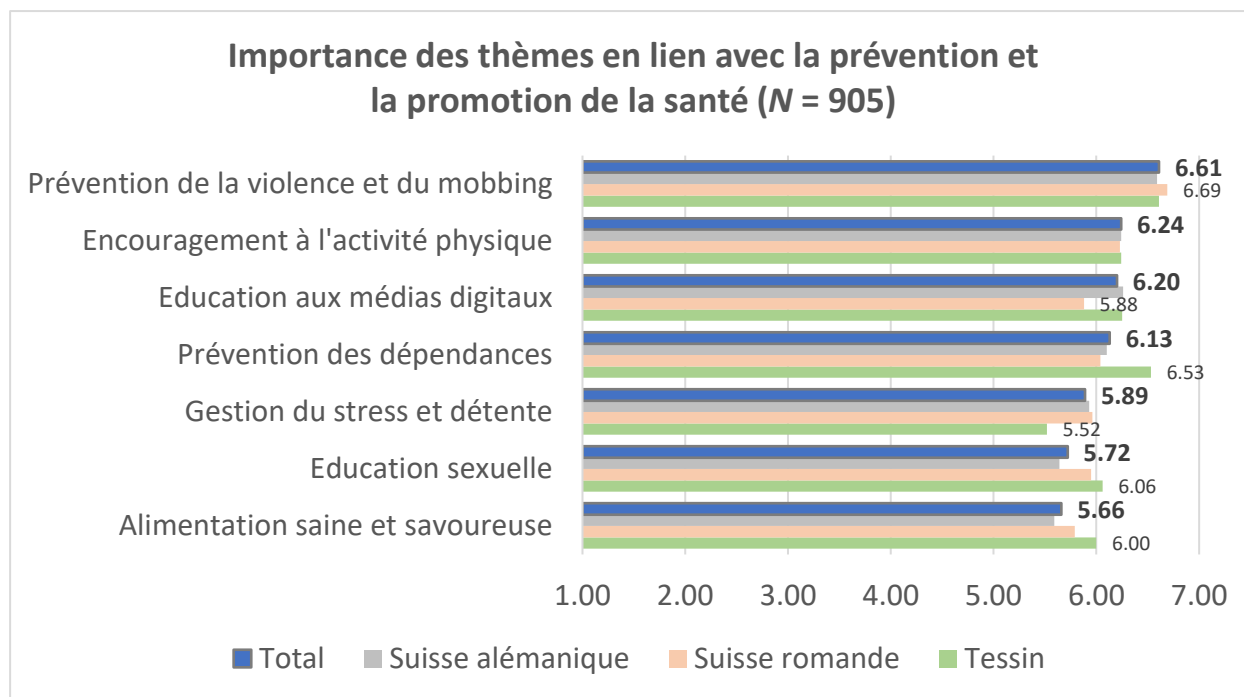


Figure 12 : Importance des thèmes en lien avec la promotion de la santé et la prévention, différenciée en fonction des régions linguistiques

Globalement, tous les sujets proposés sont considérés comme importants par les parents : sur une échelle de 1 à 7, chacun atteint une moyenne supérieure à $M = 5.66$. Du point de vue de l'ensemble des participants, la question de la « prévention de la violence et du mobbing » est la plus importante, suivie de l'« encouragement à la pratique d'une activité physique » et de l'« utilisation adéquate des médias numériques ».

Les sujets « prévention des dépendances » et « gestion du stress et détente » se situent dans la moyenne, et les thèmes de l'« alimentation saine et savoureuse » et de l'« éducation sexuelle » sont considérés comme les moins importants par les parents participants.

La figure 12 met en évidence certaines différences significatives entre les régions linguistiques. Au Tessin par exemple, une plus grande importance est accordée aux thèmes de la prévention des dépendances, de l'éducation sexuelle et de l'alimentation. En revanche, la gestion du stress et la détente semblent être plus importantes en Suisse romande et en Suisse alémanique.

Enfin, l'importance accordée au thème de l'alimentation est significativement plus élevée chez les parents d'élèves de l'école enfantine ($M = 6.14$, $SD = 1.02$) et elle diminue au fur et à mesure que les élèves grandissent ($F(3, 890) = 3.59$, $p \leq .05$).

Par ailleurs, il a également été demandé aux parents s'ils souhaitaient ou non obtenir des informations en lien avec les questions de santé et de prévention de la part de l'école. La majorité des parents interrogés

(61 %) souhaitent recevoir ces informations de l'école de leur enfant (voir figure 13). Les parents d'enfants de l'école enfantine (1-2 Harmos) souhaitent significativement plus d'informations sur des sujets liés à la promotion de la santé et à la prévention que les parents d'enfants scolarisés à d'autres niveaux (82%; $\chi^2 = 17.65$, $p \leq .01$).

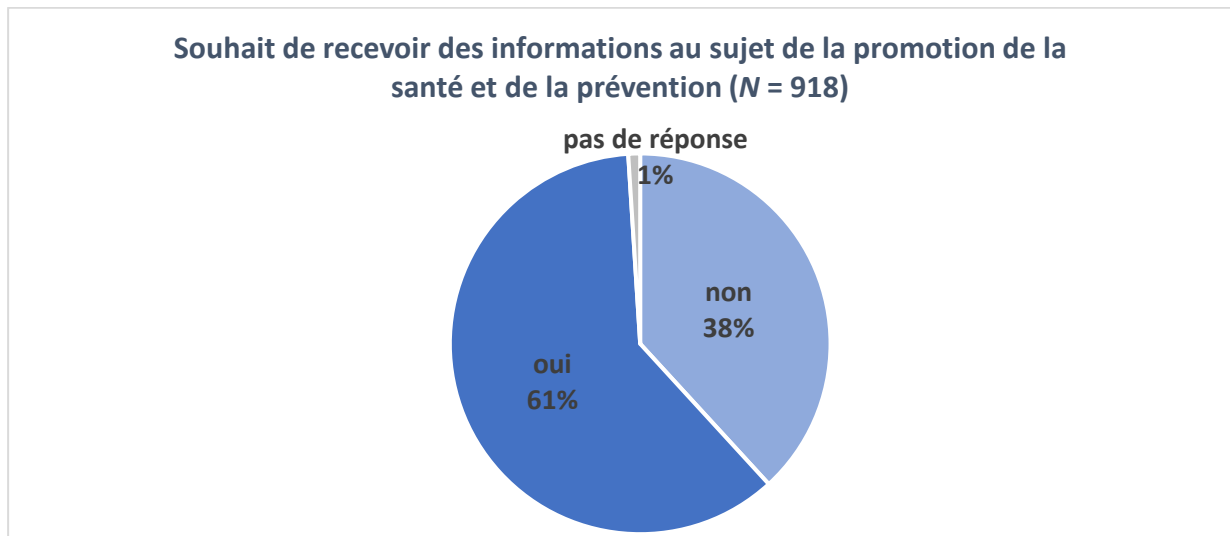


Figure 13 : Répartition de la fréquence des réponses concernant le souhait de recevoir des informations de l'école au sujet de la promotion de la santé et de la prévention

Les parents ayant indiqué souhaiter obtenir des informations de la part de l'école de leur enfant concernant ces thèmes ont également exprimé leur opinion sur la forme sous laquelle ils aimeraient recevoir ces informations (voir figure 14).

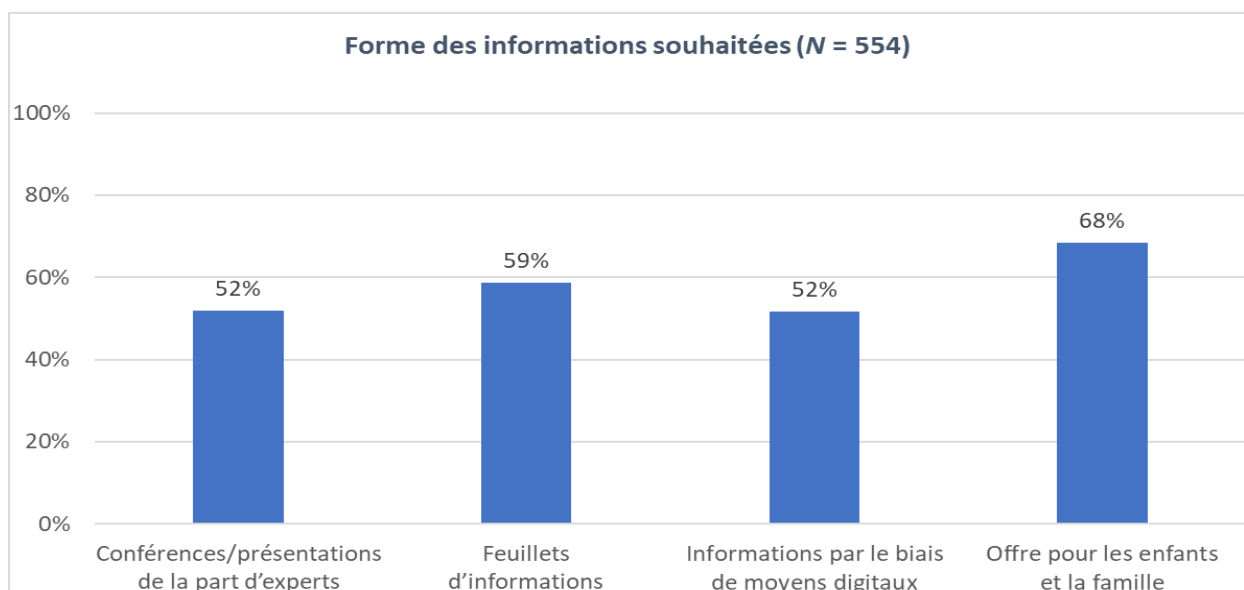


Figure 14 : Formes d'information souhaitées concernant la santé en milieu scolaire

Les offres destinées à toute la famille ont été mentionnées le plus fréquemment avec 68%, suivies des brochures informatives sur certaines questions d'actualité (59%). Les informations par le biais de médias numériques (par exemple via e-mail, applications ou sites web) et les présentations/conférences de la part d'experts ont été sollicitées un peu moins fréquemment.

5.3.1 Suggestions et souhaits dans le domaine de la promotion de la santé

L'importance de la promotion de la santé et de la prévention est soulignée dans diverses déclarations des parents.

Le sport et l'exercice physique à l'école sont mentionnés positivement et sont associés à leurs bienfaits pour l'apprentissage et la réduction du stress. Les parents indiquent qu'ils considèrent l'exercice physique et le sport comme des activités apportant de l'équilibre et permettant une saine alternance avec les apprentissages cognitifs à l'école. Par ailleurs, plusieurs parents évoquent le fait que les apprentissages à l'école peuvent être favorisés en offrant aux élèves des opportunités suffisantes de mouvement et d'exercice physique. Selon certains parents, l'utilisation consciente de son propre corps est considérée, entre autres, comme apportant un équilibre et une protection nécessaires contre la pression et les exigences élevées imposées de nos jours aux enfants.

« Le sport, l'exercice, la pleine conscience sont essentiels selon moi pour la santé. Et aujourd'hui, alors que l'école devient de plus en plus pesante (plus de langues, de mathématiques, etc.) et que les exigences imposées aux enfants augmentent, malgré leur jeune âge, il est urgent qu'il y ait aussi un équilibre à l'école. » (Enfantine 37-D)

En conséquence, l'activité physique et le sport sont perçus dans diverses déclarations comme apportant une liberté, un complément et une compensation par rapport aux apprentissages scolaires étant caractérisés aujourd'hui par une pression et des exigences élevées. Les parents soutiennent donc qu'un type de promotion du sport et de l'activité physique est important et souhaité de la part de l'école. Plusieurs parents mentionnent également que cette promotion du sport devrait se faire sans mettre l'accent sur la compétition et les performances, mais plus sur le plaisir et la santé.

Les parents ont également parlé des activités sportives en dehors de l'école. Celles-ci sont considérées comme une partie importante de la vie quotidienne des enfants. Du point de vue de certains des parents interrogés cependant, ces activités sportives extra-scolaires sont en conflit avec un emploi du temps scolaire très chargé et exigeant.

« Les enfants ont aussi beaucoup d'heures de cours avec en plus des devoirs à la maison. Quand peuvent-ils encore être des enfants, faire du sport ou faire partie d'un club ? » (primaire 301c-D)

En ce qui concerne l'alimentation, de nombreux parents saluent le fait que les enfants y soient sensibilisés dès l'école infantine.

« Le goûter sain et local est pratiqué dans la classe actuellement. Donc les parents paient une modique somme par trimestre et se sont les maîtresses qui s'occupent du goûter sain et local.

En tant que parents ça me décharge énormément et cela permet une unité chez les élèves ». (enfantine 158-F)

« Notre école propose déjà nombre d'initiatives intéressantes (jardin potager bio, pommes bio de verger locaux comme récréations, etc.) ». (enfantine 68-F)

Pour les parents dont les enfants prennent le repas de midi dans des écoles à horaire continu ou dans un accueil parascolaire, une alimentation saine et équilibrée à l'école est une préoccupation importante. L'accent est mis sur le désir d'une alimentation de haute qualité.

Enfin, certains parents considèrent quant à eux que l'alimentation est un thème appartenant au domaine familial et ils critiquent l'implication de l'école dans ce domaine. Des inquiétudes sont notamment exprimées au sujet d'attitudes restrictives de la part de l'école, avec des interdictions et des directives sur ce qui serait une bonne ou une mauvaise alimentation. Diverses déclarations indiquent clairement le souhait que le thème de l'alimentation soit abordé de manière positive à l'école, au lieu d'être rendu pesant par des avertissements et des réglementations.

« Des informations sur une alimentation saine doivent être fournies et ce thème doit être abordé. Cependant, il appartient aux parents de décider ce que les enfants apportent comme goûter. Il n'y a pas besoin d'un règlement de l'école à ce sujet. En tant que mère, je détermine ce que mon enfant doit / peut manger. » (primaire 122-D)

5.4 Choix de l'école, structures d'accueil parascolaire et infrastructures

Il a également été demandé aux parents s'ils étaient en faveur du libre choix de l'école. La majorité des parents interrogés (près de 60 %) se sont déclarés favorables au libre choix de l'école. Ils aimeraient avoir la possibilité de décider l'école que leur enfant devrait fréquenter (voir figure 15).

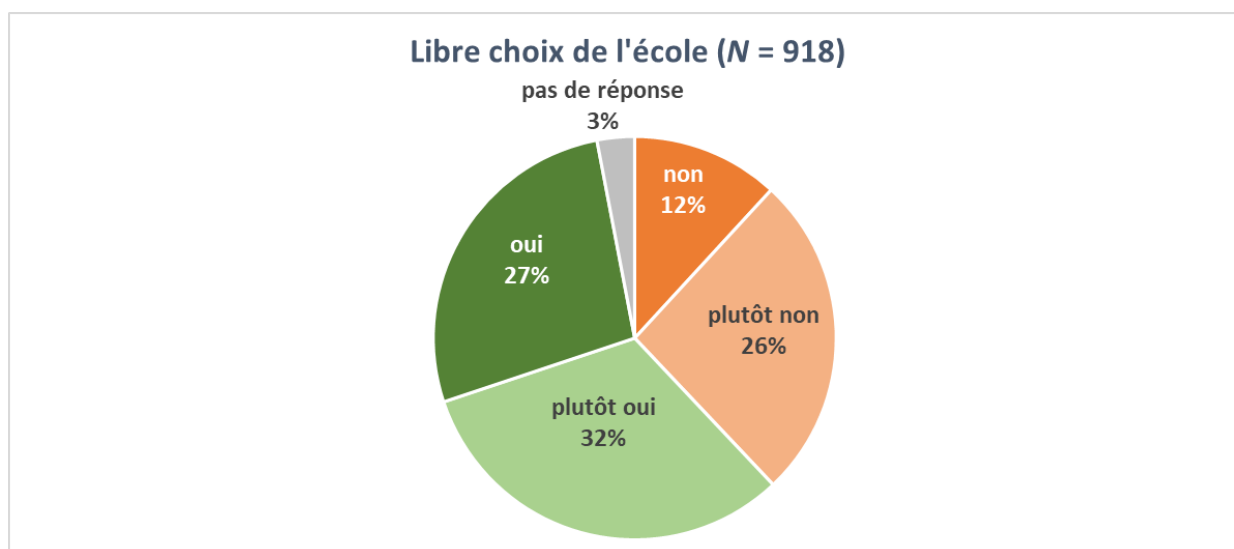


Figure 15 : Répartition de la fréquence des réponses concernant le libre choix de l'école (« J'aimerais bien pouvoir choisir quelle école doit fréquenter mon enfant. »)

Face à l'item « si j'avais le choix, j'enverrais plutôt mon enfant dans une école privée que dans une école publique », près des trois quarts des parents interrogés (74 %) ont répondu « non » ou « plutôt non » (voir figure 16).

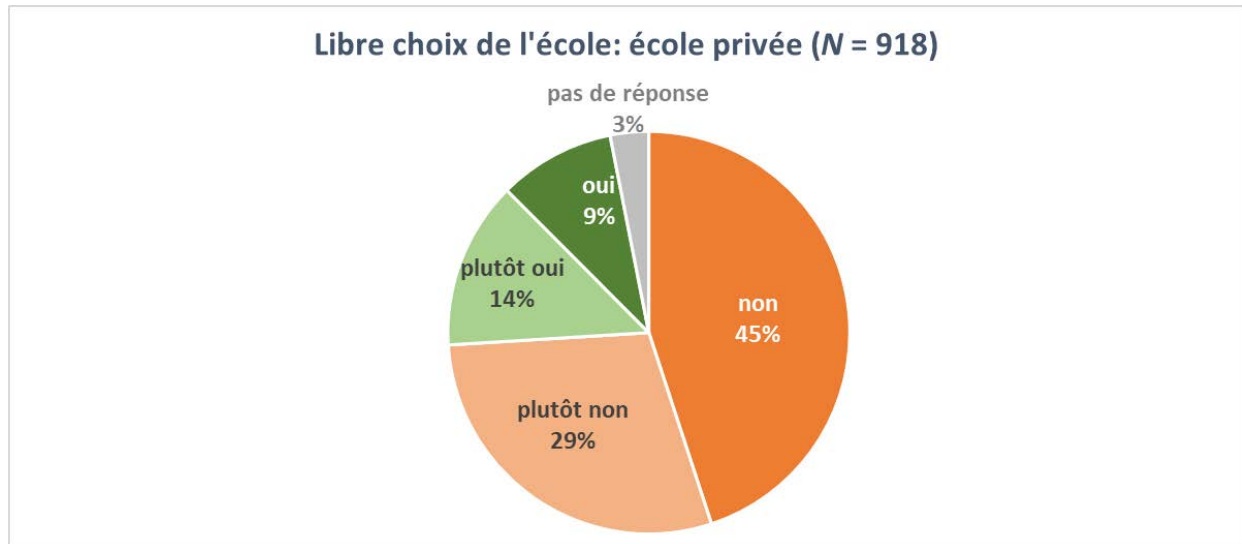


Figure 16 : Répartition de la fréquence des réponses à la question concernant l'école privée (« Si j'avais le choix, j'enverrais mon enfant dans une école privée plutôt qu'une école publique. »)

De plus, la figure 17 montre que l'offre en matière de structures d'accueil parascolaire (repas de midi, garde avant et/ou après l'école) représente une partie importante de l'école du point de vue de la plupart des parents interrogés (83 %). Une comparaison entre les régions linguistiques indique que les parents romands accordent encore plus d'importance à l'accueil parascolaire que les parents des autres régions ($\chi^2 = 16.15$, $p \leq .05$).

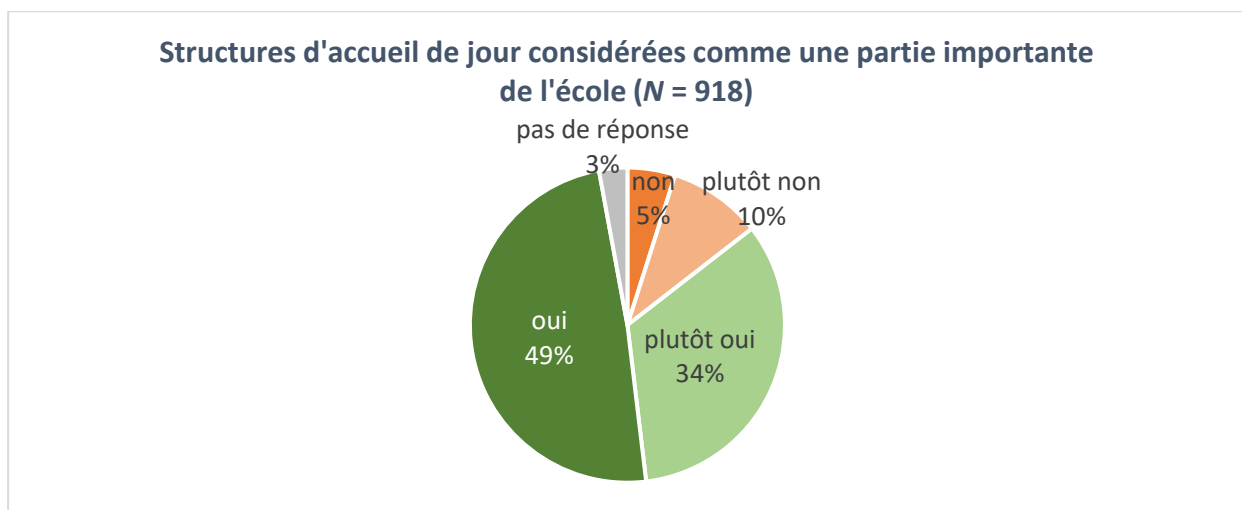


Figure 17 : Répartition de la fréquence des réponses à la question de l'importance des structures d'accueil parascolaire (« L'horaire continu et/ou les structures d'accueil parascolaire (repas de midi, accueil avant ou après l'école) sont des éléments importants de l'école. »)

Enfin, les parents ont été invités à évaluer l'équipement de l'école et des salles de classe, ainsi que la qualité des espaces de pause et de l'environnement de l'école. La figure 18 montre qu'entre 80 et 90% des parents ont déclaré être satisfaits de ces éléments.

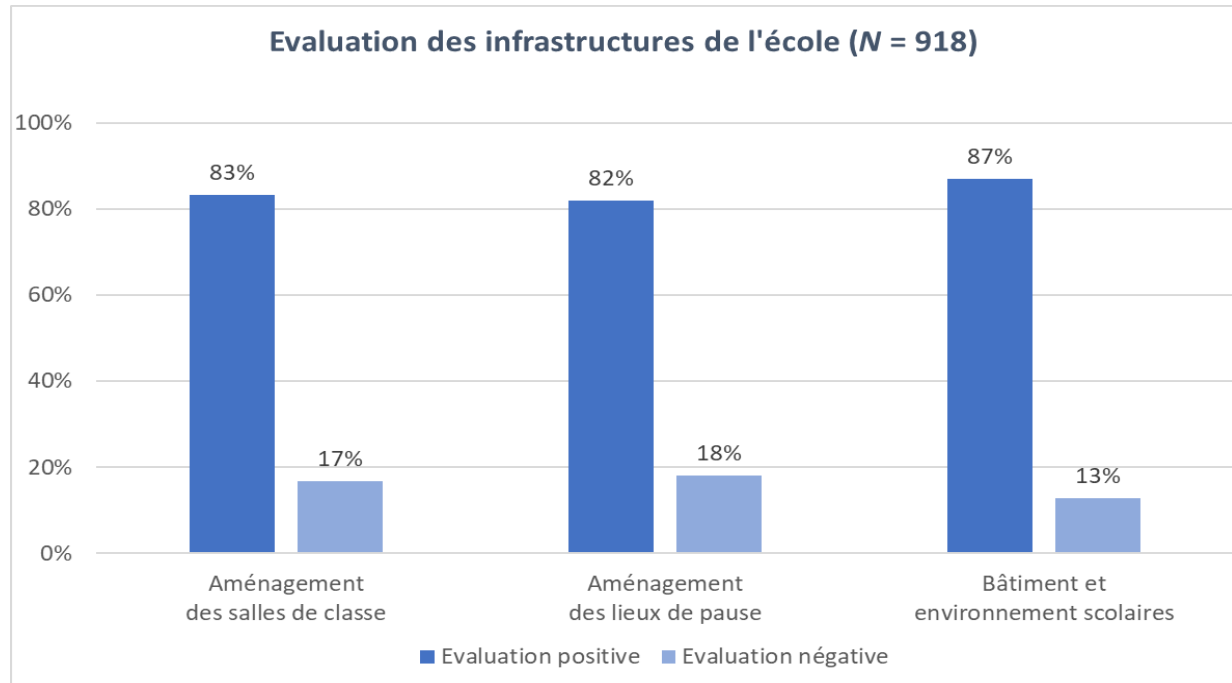


Figure 18: Évaluation des infrastructures scolaires

5.4.1 Préoccupations et besoins en matière d'infrastructure et de garde d'enfants

Diverses déclarations de parents montrent clairement qu'un encadrement parascolaire de qualité et une bonne prise en charge de leurs enfants sont des préoccupations importantes. Dans ce contexte, les écoles à horaire continu sont mentionnées, l'équipement et l'environnement physique de l'école sont abordés et les avantages et inconvénients en lien avec les écoles privées et publiques sont relevés.

Quelques parents ont émis des commentaires négatifs sur les infrastructures et l'environnement physique de l'école. Les points relevés concernent un manque d'espace (trop peu et trop petites pièces), un équipement insuffisant (mobilier obsolète, trop peu de matériel pédagogique et d'ordinateurs) ou des lieux de pause peu accueillants et non adaptés aux enfants,

« L'école secondaire est construite en brique, et je ne la trouve pas attrayante sur le plan architectural. L'école primaire semble plus accueillante, mais elle a été construite selon des critères esthétiques plutôt que fonctionnels, de sorte qu'on meurt de chaud sur la place devant l'école, car tout est en béton et sans ombre, et dans les salles de classe (toutes avec des fenêtres orientées au sud) il fait tellement chaud quand la température monte que les enfants se sentent mal (école construite il y a quelques années seulement...). Je pense que les nouvelles installations scolaires devraient comprendre davantage de zones avec des arbres qui fournissent un abri, de l'ombre et de l'oxygène (cela n'est prévu que pour l'école infantile et les premiers degrés de l'école primaire) ». (secondaire 117-I)

L'éventail des structures d'accueil scolaire et parascolaire (garde avant et après l'école, repas de midi, école avec horaire continu) est considéré comme positif par de nombreux parents et perçu comme un élément essentiel de l'école. Les arguments en faveur de cette organisation soulignent, par exemple, le soutien à l'égalité en offrant des d'accueil parascolaire. En effet, cela permet par exemple aux deux parents, ou aux parents de familles monoparentales, d'être actifs professionnellement.

« Davantage d'écoles à horaire continu seraient souhaitables à l'ère de l'égalité, où les mères souhaitent être actives professionnellement. » (enfantine 207-D)

Le nombre de places dans des écoles ayant un horaire continu, en particulier dans les régions plus rurales, est considéré comme largement insuffisant dans certaines déclarations. Certains parents soulignent également que les offres sont trop chères et leur imposent une lourde charge financière.

Diverses déclarations soulignent que les parents attachent une importance particulière à la qualité dans les accueils parascolaires. Cela concerne d'une part le professionnalisme et la qualité de la prise en charge pédagogique, d'autre part également la qualité de la nourriture (nourriture saine et savoureuse) ainsi que l'équipement et les locaux.

Enfin, certains parents (uniquement en Suisse alémanique) craignent que le système d'école à horaire continu ne devienne obligatoire. Ils souhaitent plutôt des structures flexibles pouvant être adaptées aux besoins individuels des familles, en fonction de leurs situations (par exemple, prendre le repas de midi à l'école seulement un ou deux jours par semaine, avoir des options de garde avec des horaires flexibles).

Parmi les parents romands ayant participé à cette enquête, la question de l'accueil parascolaire semble être particulièrement d'actualité et liée à diverses difficultés et insatisfactions. Trouver une place d'accueil semble poser problème, notamment du fait de la rareté des écoles à horaire continu en Romandie. De plus, la (non-) collaboration entre les écoles et les structures d'accueil parascolaire est critiquée par certains parents, ainsi que le fait que l'offre est plus rare pour les élèves du CO (9^e à 11^e Harmos), tant pour les repas que pour l'aide aux devoirs.

« Il est important de soigner les transitions entre les différents moments de la journée entre le scolaire et le parascolaire. Pour l'instant, c'est trop cloisonné. Pas assez de communication entre les uns et les autres ». (primaire 30-F)

« A quand l'école en continu 8:00-15:00? Y'en a marre de cette situation archaïque qui n'a place qu'en suisse. Cela faciliterait tellement la vie des familles et l'équilibre famille travail pour les parents ». (primaire 70-F)

En ce qui concerne le libre choix de l'école et les écoles privées, les déclarations faites par les parents interrogés contiennent des opinions contradictoires. De nombreux arguments en faveur du libre choix de l'école et des écoles privées sont basés sur l'insatisfaction de parents à l'égard de la situation spécifique de leur(s) enfant(s) dans des écoles publiques. Par exemple, certains parents rejettent les classes mixtes (qui regroupent plusieurs degrés scolaires dans une classe) dans les écoles publiques, sont insatisfaits

des méthodes pédagogiques de l'enseignant-e ou critiquent une individualisation insuffisante de l'enseignement dans les écoles publiques.

« J'ai déjà envisagé de mettre mes enfants dans une école privée parce que, comme je l'ai dit, je ne suis pas satisfait du modèle de classe mixte existant dans notre école, de plus, le niveau d'individualisation de l'enseignement est insuffisant selon moi. » (enfantine 445b-D)

« C'est absurde qu'on ne puisse pas choisir l'école ; cela permettrait à l'école qui n'est pas choisie de se poser la question du "pourquoi"... ». (secondaire 107-I)

Certains parents souhaitent également que les élèves soient mieux préparés à la transition vers le secondaire et le gymnase et pensent que le soutien correspondant serait plus efficace dans une école privée. De plus, la concurrence qui existe entre les écoles privées est mentionnée comme un facteur positif pouvant contribuer à une plus grande transparence et à une meilleure qualité de la prise en charge.

Les arguments contre le libre choix de l'école et/ou les écoles privées mentionnent le fait que ces systèmes limitent la mixité de la population d'élèves au sein des écoles et favorise ainsi une société d'élite à deux niveaux. Selon cette argumentaire, l'école publique est privilégiée car elle favorise la notion du « vivre ensemble » dans la société ainsi que la cohésion dans les quartiers.

« Je suis pour une école obligatoire forte et inclusive - sa contribution à la bonne coexistence au sein de la société est grande. Pour cette raison, je n'ai aucun intérêt à envoyer mes enfants dans des écoles privées... » (primaire 173-D)

« En envoyant mon enfant dans une école privée qui n'est pas proche de son lieu de vie, j'aurais peur qu'il ne soit pas bien intégré au sein de son quartier ou de son village ». (primaire 42-F)

Enfin, la lourde charge financière pesant sur les parents lors du choix d'une école privée peut être un aspect problématique.

« Nous avons retiré un enfant de l'école publique... parce que nous n'étions pas satisfaits du travail de l'école. Malheureusement, nous avons dû nous endetter pour cela. » (secondaire 110-D)

6 Résumé

Le projet de recherche « Le point de vue des parents au sujet de la collaboration école-famille » s'intéresse aux besoins et aux préoccupations des parents ou des représentants légaux concernant la collaboration avec l'école. Un accent particulier est mis sur les thèmes de l'inclusion scolaire et de la promotion de la santé. Ce rapport final documente les connaissances acquises en Suisse alémanique, en Romandie et au Tessin.

Au total, 918 parents ou représentants légaux ont participé à l'étude qui a évalué la situation scolaire de 1275 élèves. Cependant, la description de l'échantillon au chapitre 4.4 montre que l'étude ne permet pas de faire des déclarations représentatives sur la situation en Suisse, car les parents participants viennent principalement du canton de Zurich, ont un niveau de scolarité supérieur à la moyenne et un revenu relativement élevé. Toutefois, en raison de la taille de l'échantillon, des déclarations fiables sont quand même possibles, notamment en ce qui concerne les différences calculées entre divers groupes de participants ainsi que les liens entre les différents thèmes et la satisfaction scolaire.

Afin que les évaluations et les besoins des parents ayant un statut socio-économique moins élevé soient suffisamment pris en compte, il est prévu de discuter des résultats de l'étude avec des représentants de forums interculturels par exemple.

6.1 Collaboration, participation des parents et satisfaction de la situation scolaire globale

Les résultats concernant la collaboration avec les écoles sont globalement positifs. La majorité des parents interrogés ont confiance dans les enseignant-e-s, se sentent suffisamment bien informés et sont convaincus que leurs enfants se développeront positivement et réussiront leur scolarité. Ils se sentent également pris au sérieux par les écoles et perçoivent l'école comme un soutien.

Dans les réponses aux questions ouvertes également, la satisfaction des parents quant à la collaboration avec les écoles a été soulignée. Le personnel scolaire, en particulier les enseignant-e-s, sont mentionné-e-s comme des acteurs et actrices important-e-s de cette collaboration. Les aspects positifs mentionnés dans ce contexte sont un niveau élevé d'engagement de la part des enseignant-e-s, une bonne communication et un bon flux d'informations entre l'enseignant-e et les parents, des échanges fréquents sur les objectifs de développement et les progrès d'apprentissage de l'enfant et une volonté de prendre en compte les besoins particuliers de l'enfant. Ces expériences positives évoquées par des parents satisfaits coïncident avec la compréhension de la « participation réelle », comme décrite d'après le modèle de Wright (2010) dans la section 2.1.4.

Toutefois, 75% des parents interrogés estiment qu'ils ne peuvent pas influencer de manière significative les procédures et les décisions de l'école. De plus, certains parents vivent l'école comme une charge, cela est particulièrement le cas en Suisse italienne. Les éléments mentionnés comme pesants sont la forte pression au niveau des performances scolaires, la quantité de devoirs à domicile ainsi que le manque de compréhension de la part de l'école ou des enseignant-e-s pour les situations familiales difficiles. Le

manque de participation des parents dans les décisions de l'école a également été critiqués à de nombreuses reprises. La question se pose donc de savoir comment est-ce que cette collaboration avec les familles peut être organisée de manière optimale, comment prendre en compte les situations de vie des familles et intégrer les parents au sein des processus scolaires en les considérant et en les utilisant comme des ressources.

Lors de l'évaluation de la collaboration entre les écoles et les parents, diverses différences statistiquement significatives ont été relevées, notamment entre les années scolaires. La coopération est perçue de manière plus critique par les parents ayant des enfants au secondaire I qu'aux autres niveaux (école enfantine et primaire).

Le fait d'avoir un enfant ayant des besoins éducatifs particuliers influe également sur la satisfaction des parents. Ces derniers sont moins satisfaits de la situation scolaire de leurs enfants que les autres parents.

La façon dont leurs enfants se sentent à l'école est d'une importance capitale pour les parents. Deux éléments décisifs dans ce domaine sont, d'une part, l'intégration émotionnelle dans la classe et d'autre part le concept de soi académique, l'intégration émotionnelle étant l'aspect le plus important des deux. Cette dernière est perçue de manière plus positive par les parents d'enfants de l'école enfantine (1-2 Harmos) et du primaire que par les parents d'élèves du secondaire I. Ce résultat indique que, de l'avis des parents interrogés, les enfants se sentent mieux aux niveaux scolaires inférieurs qu'aux niveaux supérieurs.

Enfin, les parents interrogés ont exprimé un large éventail d'avis envers l'intégration scolaire, ces derniers allant du soutien fort à un rejet clair. Alors que certains parents voient l'inclusion comme un enrichissement, d'autres la rejettent et la considèrent comme un véritable fardeau pour l'école. Les parents interrogés au Tessin et en Romandie semblent avoir des représentations plus positives vis-à-vis de l'intégration scolaire que les participants venant de Suisse alémanique. Les déclarations des participants indiquent également clairement que la manière dont l'intégration est mise en œuvre ainsi que les ressources disponibles à cet effet jouent un rôle essentiel sur la perception qu'ils en ont.

Au total, six aspects sont fortement liés à la satisfaction des parents : le bien-être émotionnel des enfants à l'école, la qualité de la collaboration, la confiance dans l'école et les enseignant-e-s, le sentiment d'être informé-e, les besoins éducatifs particuliers des enfants ainsi que les attitudes des parents vis-à-vis de l'intégration. Ces résultats sont conformes aux résultats de recherches internationales antérieures et fournissent donc des informations importantes pour le développement futur des écoles afin qu'elles deviennent des écoles saines et inclusives.

6.2 Promotion de la santé et prévention

Dans l'ensemble, tous les sujets abordés dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention sont considérés comme importants par les parents. Le thème de la « prévention de la violence et du mobbing » est considéré comme particulièrement important, suivi de l' « encouragement à la pratique d'une activité physique » et de l' « utilisation adéquate des médias numériques ».

Par ailleurs, les résultats indiquent que le thème de « l'alimentation saine et savoureuse » est jugé beaucoup plus important par les parents ayant des enfants à l'école enfantine (1-2 Harmos) que par les parents dont les enfants fréquentent l'école secondaire I.

Les réponses aux questions ouvertes soulignent l'importance qu'ont la promotion de la santé et la prévention aux yeux des parents. Cependant, une certaine tension entre l'école et la famille est mise en évidence dans ce domaine : le développement sain des enfants est une priorité tant pour les parents que pour l'école, et les deux parties souhaitent prendre leurs responsabilités dans ce domaine. Toutefois, la promotion de la santé et la prévention - en particulier le thème de l'alimentation - sont considérés par certains parents comme un thème appartenant à la sphère privée de la famille. C'est pourquoi plusieurs personnes ont émis des critiques par rapport à l'engagement de l'école dans ce domaine, particulièrement lorsque l'école dicte ce qui est sain ou non pour les enfants. Cela peut être vécu comme une intrusion dans la sphère privée.

6.3 Choix de l'école, structures d'accueil parascolaire et infrastructures

En ce qui concerne les structures d'accueil parascolaire (repas de midi, garde avant ou après l'école, etc.), plus de 80% des parents estiment que celles-ci sont une partie importante de l'école. Les arguments en faveur de ces structures d'accueil soulignent par exemple leur rôle favorisant l'égalité. En effet, en offrant ce genre de prestation, le système permet par exemple aux deux parents, ou aux parents de familles monoparentales, d'être actifs professionnellement. Dans diverses déclarations, il est également souligné que la qualité des services de garde dans les structures de jour est particulièrement importante pour les parents. Cela concerne d'une part le professionnalisme et la qualité de la prise en charge pédagogique, d'autre part la qualité de la nourriture (nourriture saine et savoureuse) ainsi que les locaux et leur aménagement.

L'équipement des écoles et des salles de classe, la conception des espaces de pause ainsi que les terrains de l'école sont évalués positivement par 4 parents participants sur 5.

Enfin, la majorité des parents interrogés a déclaré qu'elle serait favorable au libre choix de l'école. Les parents aimeraient avoir la possibilité de décider quelle école leur enfant devrait fréquenter. Cependant, environ les trois quarts des parents interrogés ne souhaiteraient pas envoyer leurs enfants dans une école privée s'ils en avaient la possibilité.

Dans les réponses aux questions ouvertes, de nombreux arguments en faveur des écoles privées reposent sur une insatisfaction des parents face à des situations vécues dans des écoles publiques.

Les opposants à l'école privée la voient comme empêchant le mélange de la population d'élèves et favorisant ainsi une société d'élite à deux niveaux. L'école publique est donc privilégiée dans ces arguments car elle favorise la notion du « vivre ensemble » dans la société et la cohésion au sein des quartiers.

7 Bibliographie

- Ahuja, A., Ainscow, M., Blet, A. B.-A., Cruz, M., Eklindh, K., Ferreira, W., ... Wormn, S. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*; 2006. Abgerufen von http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf
- Albers, T. (2013). Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in inklusiven Settings. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 202–212. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2012.art18d>
- Amman, S. (2018). Eltern wahrnehmen, einbinden und stärken. Sogenannte Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Kita und Eltern verbessern die Chancen risikobehafteter Kinder. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*, 7, 50–53.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311–323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2017). *Lehrplan für die Volksschule des Kantons Zürich auf der Grundlage des Lehrplans 21. Inkraftsetzung*.
- Bless, G. (2004). Schulische Integration – Kritische Aspekte zu ihrer Realisierung innerhalb der Schweizer Bildungssysteme. In A. Kummer, & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Integration: Anspruch und Wirklichkeit* (S. 41–56). Luzern: Edition SZH.
- Brofenbrenner, U. (1990). The ecology of cognitive development. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10(2), 101–114.
- Brofenbrenner, U. (2001). Bioecological Theory of Human Development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Hrsg.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. (S. 6963–6970). Amsterdam: Elsevier.
- Brühlmann, J., & Staehelin, C. (2017). *Leitfaden Schule und Eltern: Gestaltung der Zusammenarbeit. Leitfaden für Schulen, Behörden, Elternorganisationen, Aus- und Weiterbildung Grundlagen, Übersichten und Fallbeispiele*. Abgerufen von Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH website: https://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Leitfaden_Schule_und_Eltern_Gestaltung_der_Zusammenarbeit.pdf
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/08856251003658702>
- Chen, W.-B., & Gregory, A. (2009). Parental Involvement as a Protective Factor During the Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 103(1), 53–62. <https://doi.org/10.1080/00220670903231250>
- Dadaczynski, K. (2012). Stand der Forschung zum Zusammenhang von Gesundheit und Bildung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 20(3), 141–153. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000072>
- DfE. (2015). *Special educational needs and disability code of practice: 0 to 25 years Statutory guidance for organisations which work with and support children and young people who have special educational needs or disabilities*. DfE Publications.

- Dillon, G. V., & Underwood, J. D. M. (2012). Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 111–121. <https://doi.org/10.1177/1088357612441827>
- Eberwein, H. (2002). Kritik am Haushaltsvorbehalt der Länder gegenüber der integrativen Unterrichtung von Kindern mit „Behinderung“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 368–370.
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Abgerufen von http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/kommentar_d.pdf
- EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2014). *IDES-DOSSIER DOSSIER THÉMATIQUE IDES Elternmitwirkung Participation des parents*.
- Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis*. Dortmund: borgmann.
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools (2nd ed.)*. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., ... Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (3rd ed.)*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>
- Feyerer, E. (2009). Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. *Zeitschrift für Inklusion online.net*, (1).
- Fish, W. W. (2008). The IEP Meeting: Perceptions of Parents of Students Who Receive Special Education Services. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 8–14. <https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14>
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Goepel, J. (2009). Constructing the Individual Education Plan: Confusion or collaboration? *Support for Learning*, 24(3), 126–132. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2009.01412.x>
- Haeberlin, U., & Kranz, O. (2008). Dialog: Integration - Fragen und Antworten. Ein Mail-Wechsel zwischen zwei Personen, die sich vorher nicht gekannt haben. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 77(2), 142–147.
- Haeberlin, Urs, Bless, Gerard, Moser, Urs, & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

- Hertel, Silke. (2016). Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung. In Frank, Susanne & Sliwka, Anne (Hrsg.), *Elternberatung im schulischen Kontext* (S. 116–126). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 319–331. <https://doi.org/10.1007/BF03173419>
- Keller, R., Kunz, A., Luder, R., & Pfister, L. (2018). Schulentwicklung für eine inklusive gesunde Schule am Beispiel der Projekte „SIS“ und „Challenge“. In E. Zala-Mezö, N.-C. Strauss, & J. Häbig (Hrsg.), *Dimensionen von Schulentwicklung* (S. 20). Münster: Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Lindsay, G., Ricketts, J., Peacey, L. V., Dockrell, J. E., & Charman, T. (2016). Meeting the educational and social needs of children with language impairment or autism spectrum disorder: The parents' perspectives: Perspectives of parents of children with LI, ASD. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 495–507. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12226>
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.
- Luder, R., & Kunz, A. (2019a). Gemeinsame Förderplanung. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 55–74). Bern: hep-Verlag.
- Luder, R., Kunz, A., & Müller Bösch, C. (2019). Das Besondere der Pädagogik einer inklusiven Schule. In R. Luder, A. Kunz, & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 9–21). Bern: hep-Verlag.
- Luder, R., Kunz, A., Pastore, G., & Paccaud, A. (2020). Beteiligung der Eltern in der Inklusion und ihre Sichtweise auf die integrative Förderung ihrer Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 20(4).
- Luder, R., Paccaud, A., & Kunz, A. (2018). *Integration aus Sicht der Eltern*. Referat gehalten auf der Herbsttagung der Arbeitsgruppe für empirische sonderpädagogische Forschung AESF, Wuppertal.
- Lücke, T., & Ritterfeld, U. (2011). Elterliche Schulzufriedenheit in integrativer und segregativer Beschulung sprachauffälliger Kinder: Ein Vergleich zwischen Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 324–342.
- Martinez, D. C., Conroy, J. W., & Cerreto, M. C. (2012). Parent Involvement in the Transition Process of Children With Intellectual Disabilities: The Influence of Inclusion on Parent Desires and Expectations for Postsecondary Education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279–288. <https://doi.org/10.1111/jppi.12000>
- Otterpohl, N., & Wild, E. (2019). Kooperation zwischen Elternhaus und Schule im Kontext der schulischen Leistungsentwicklung. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 293–306). Springer Verlag.

- Parsons, S., Lewis, A., Davison, I., Ellins, J., & Robertson, C. (2009). Satisfaction with educational provision for children with SEN or disabilities: A national postal survey of the views of parents in Great Britain. *Educational Review*, 61(1), 19–47. <https://doi.org/10.1080/00131910802684755>
- Pfister, L., & Keller, R. (2016). *Évaluation der Tabakmodule von Femmes-Tische Schweiz. Forschungsbericht im Auftrag von Femmes-Tische Schweiz und der Stiftung aebi-hus*. Abgerufen von Pädagogische Hochschule Zürich website: https://phzh.ch/MAPortrait_Data/178651/4/Bericht_Evaluation_Femmes-Tische.pdf
- Sacher, Werner. (2016). Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengerechtigkeit. In Frank, Susanne & Sliwka, Anne (Hrsg.), *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*. (S. 104–115). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Sanders, M. G., Epstein, J. L., & Connors-Tadros, L. (1999). *Family Partnerships with High Schools. The Parents' Perspective*. (Nr. Report NO. 32/February 1999). Abgerufen von Center for Research On The Education Of Students Placed At Risk. website: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428148.pdf>
- Sermier Dessemontet, R., Benoit, V., & Bless, Gerard. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung. Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik*, 3(4), 291–307.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience. In P. A. Alexander, R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Hrsg.), *International Handbook of Emotions in Education* (S. 331–347). London: Routledge.
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In Parents' Voices: The Education of Children With Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207–216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>
- Tillmann, K.-J. (2007). Viel Selektion—Wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- UNESCO. (1994). *1994_salamanca-erklaerung.pdf*. Abgerufen von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- Vasarik Staub, K., Stebler, R., & Reusser, K. (2018). "In Parents' School Experience, the Teacher was just Lecturing at the Front". School-Family Partnerships in Schools with Personalized Learning Concepts. *International Journal about Parents in Education*, 10(1).
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (1986). *Ottawa-Charta zur Gesundheitsförderung*. Abgerufen von : WHO-Regionalbüro für Europa website: <http://www.euro.who.int/de/publications/policy-documents/ottawa-charter-for-health-promotion,-1986>
- Weltgesundheitsorganisation (WHO). (2013). Psychische Gesundheit – Faktenblatt. *Weltgesundheitsorganisation (WHO)*, 5.
- Whitburn, B. (2014). 'A really good teaching strategy': Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148–156. <https://doi.org/10.1177/0264619614523279>

- Wright, M. (2010). *Partizipative Qualitätsentwicklung* (Bd. 71). Abgerufen von <http://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0029-1239075>
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316–330. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>

8 Annexes

8.1 Questionnaire online pour la Suisse Romande

Une école saine pour tous et toutes : Enquête au sujet de la collaboration école-famille

Chers parents, bienvenue!

La Haute Ecole Pédagogique de Zürich mène pour la première fois en Suisse un projet de recherche national s'intéressant à la collaboration école-famille. Pour ce faire, nous collaborons avec diverses associations de parents d'élèves.

Le thème de la collaboration entre l'école et la famille est au cœur de cette enquête, mais les thèmes de l'inclusion et la promotion de la santé sont également abordés. Les termes « inclusion » et « promotion de la santé » font référence à une école au sein de laquelle tous les enfants peuvent prendre part aux activités d'apprentissage et de loisir, indépendamment de leurs compétences, de leur première langue ou d'un éventuel handicap. Dans cette école, tous les élèves apprennent ensemble et peuvent se développer de manière saine.

Vos expériences et votre avis en tant que parent nous intéressent vivement. Le questionnaire demande environ 15 à 20 minutes. Merci de lire les instructions et de répondre aux questions de manière sincère. C'est votre avis personnel qui nous intéresse, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. De plus, sachez que ce questionnaire est strictement anonyme. Personne ne saura ce que vous avez répondu personnellement.

Un grand merci pour votre précieuse participation à cette enquête !

Pour commencer le questionnaire, merci de cliquer sur « suivant ».

Haute Ecole Pédagogique de Zürich
Centre Inclusion et Santé au sein de l'école
Lagerstrasse 2
8090 Zürich

Personnes de contact:

Français: Ariane Paccaud

Allemand: Roger Keller und Reto Luder

Italien: Giuliana Pastore

Questions concernant votre enfant

Premièrement, nous vous demandons quelques informations au sujet de votre enfant. Si vous avez plusieurs enfants en âge scolaire, vous pouvez décider pour lequel d'entre eux vous souhaitez remplir le questionnaire. Vous avez également la possibilité de remplir le questionnaire pour plusieurs enfants.

Pour combien d'enfants souhaitez-vous remplir ce questionnaire
>> *Menu déroulant : 1 - 4 enfants*

Pour répondre à ce questionnaire, il est important que vous ne pensiez qu'à un seul enfant et à sa situation scolaire actuelle. Pour faciliter le remplissage du questionnaire, nous vous proposons de noter le nom (ou les initiales) de votre enfant ci-après, il apparaîtra ainsi dans les questions. Cependant, l'analyse des données se fera de manière anonyme et le nom de votre enfant sera effacé des données.

Quel est le prénom de l'enfant pour lequel vous répondez aux questions suivantes ? :

Est-ce que [!Name_K1!] vit dans votre foyer?

☐0 Non ☐1 Oui ☐2 En partie

Quelle est l'année scolaire actuelle de [!Name_K1!] ?

Ecole primaire

Ecole secondaire
(Cycle d'Orientation)

Secondaire II /
Gymnase /
Post-obligatoire

☐1 1^e Harmos

☐9 9^e Harmos

☐12

☐2 2^e Harmos

☐10 10^e Harmos

☐3 3^e Harmos

☐11 11^e Harmos

☐4 4^e Harmos

☐5 5^e Harmos

☐6 6^e Harmos

☐7 7^e Harmos

☐8 8^e Harmos

[!Name_K1!] fréquente :

une école publique

une école privée

☐1

☐2

Est-ce que l'école de [!Name_K1!] est une école avec horaire continu ?

non

oui

☐0

☐1

Question apparaissant si le «non» a été coché à la question sur l'école avec horaire continu :

Est-ce que [!Name_K1!] fréquente un accueil ou une activité parascolaire (organisé-e par l'école)? (plusieurs réponses possibles)

- | | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|--|-----------------------------|--|----------------------------------|
| Non | Oui, pour le
repas de midi | Oui, accueil
avant et/ou
après l'école | Oui, devoirs
surveillés | Oui, activités
sportives ou de
loisirs | Oui, autre: |
| ☐ _0 | ☐ _1 | ☐ _2 | ☐ _3 | ☐ _4 | ☐ _5_____ |
-

Question apparaissant si le «oui» a été coché à la question sur l'école avec horaire continu :

Quel type d'accueil ou d'activité parascolaire (organisé-e par l'école) fréquente [!Name_K1!] ? (plusieurs réponses possibles)

- | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Repas de midi | Accueil avant et/ou
après l'école | Devoirs
surveillés | Activités sportives
ou de loisirs | Autre: |
| ☐ _1 | ☐ _2 | ☐ _3 | ☐ _4 | ☐ _5_____ |
-

Est-ce que [!Name_K1!] bénéficie d'un soutien particulier en plus de l'enseignement ordinaire ?

- ☐_0 Non
- ☐_1 Oui, à savoir:
- | | |
|--|--|
| ☐ Cours de français (« 2 ^{ème} langue » ou « cours intensif de français (CIF) », « classe d'accueil ») | ☐ Logopédie |
| ☐ Appui aux élèves à haut potentiel intellectuel | ☐ Psychomotricité |
| ☐ Soutien pédagogique (ordinaire ou renforcé) | ☐ Psychologie |
| | ☐ Autre: _____ |

Satisfaction avec l'école et participation des parents

Les contacts avec l'école peuvent être vécus de différentes manières. Dans les questions suivantes, nous vous posons des questions au sujet de l'école de [!Name_K1!] ainsi que des questions au sujet de vos possibilités de participer au quotidien scolaire de [!Name_K1!] (être informé-e et pouvoir influencer sur la situation scolaire de votre enfant). Merci d'indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes correspondent à votre vécu, à votre perception de la situation.

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

Remarques concernant la programmation du questionnaire online:

- 1) Les **éléments soulignés** sont les noms d'échelles. Ils n'apparaissent pas dans le questionnaire online.
- 2) Le programme mélange les questions au hasard, elles n'apparaissent pas dans cet ordre.

Satisfaction générale avec l'école	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
L'école s'investit beaucoup pour nous.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je suis très satisfait-e de l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
L'école est bénéfique à mon enfant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

Doutes concernant les apprentissages et le soutien	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Je crains que mon enfant n'apprenne pas assez à l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai peur que mon enfant soit débordé à l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je ne suis pas sûr / sure que mon enfant soit suffisamment soutenu à l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

Sentiment d'être informé-e	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Je me sens globalement bien informé-e de la situation scolaire de mon enfant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je me sens bien informé-e concernant les démarches, procédures et décisions de l'école (p. ex. devoirs, notes, parcours scolaire).	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Lors des entretiens de parents, je suis bien informé-e par l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Satisfaction avec l'école et participation des parents (suite)

Dans les questions suivantes, nous vous posons encore quelques questions au sujet de l'école de [!Name_K1!] ainsi que des questions au sujet de vos possibilités de participer au quotidien scolaire de [!Name_K1!] (être informé-e et pouvoir influencer sur la situation scolaire de votre enfant). Merci d'indiquer dans quelle mesure les affirmations suivantes correspondent à votre vécu, à votre perception de la situation.

<u>Sentiment d'avoir de l'influence sur la situation scolaire</u>	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
J'ai n'ai pas d'influence sur les démarches et décisions de l'école	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je peux influencer en grande partie les démarches et décisions de l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai le sentiment que l'école prend mon opinion au sérieux.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

<u>Méfiance vis-à-vis du corps enseignant</u>	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Je n'ai pas confiance dans le corps enseignant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je fais totalement confiance au corps enseignant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je suis méfiant envers l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

<u>Confiance vis-à-vis du futur</u>	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Mon enfant finira par trouver son chemin.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
J'ai confiance que mon enfant sera capable de gérer les épreuves de sa vie.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Merci de penser à la situation de [!Name_K1!] lorsque vous répondez à ces questions.

<u>Sentiment de surcharge en lien avec l'école</u>	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Le temps nécessaire aux rendez-vous et réunions à l'école est une charge pour moi	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
La situation scolaire de mon enfant me pèse au niveau émotionnel.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Je me sens sous pression par rapport à l'éducation de mon enfant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Une bonne collaboration entre parents et enseignant-e-s est importante pour pouvoir accompagner votre enfant au mieux dans son quotidien scolaire. Vous trouverez ci-après des affirmations concernant la collaboration avec l'école de [!Name_K1!]. Merci d'indiquer dans quelle mesure elles correspondent à votre perception de la situation.

En cas de question ou problème...	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Lorsque j'ai une question ou un problème, les enseignant-e-s sont suffisamment atteignables, aussi en dehors des temps d'enseignement.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4
Les enseignant-e-s prennent le temps nécessaire pour répondre à mes demandes.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4
Les échanges et entretiens se déroulent dans une atmosphère agréable.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4
Les enseignant-e-s ont de la compréhension pour nos demandes et nos problèmes.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4
Les enseignant-e-s s'intéressent à notre famille.	☐ _1	☐ _2	☐ _3	☐ _4

Avez-vous encore des remarques, des suggestions ou des souhaits concernant la collaboration avec les enseignant-e-s de [!Name_K1!] ? Merci de les noter ci-dessous. Votre avis nous intéresse

Evaluation de la situation scolaire de votre enfant

Comment évaluez-vous la situation scolaire de [!Name_K1!] ?

<u>Vécu émotionnel de votre enfant à l'école</u>	pas du tout vrai	plutôt pas vrai	plutôt vrai	tout à fait vrai
Mon enfant aime aller à l'école.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Mon enfant trouve que l'école c'est amusant.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Mon enfant n'a pas envie d'aller à l'école.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Mon enfant se plaît à l'école.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

<u>Concept de soi académique de votre enfant</u>	pas du tout vrai	plutôt pas vrai	plutôt vrai	tout à fait vrai
Mon enfant apprend vite	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Mon enfant arrive à faire des exercices très difficiles	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
A l'école, beaucoup de choses sont trop difficiles pour mon enfant	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Mon enfant est un-e bon-ne élève.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Avez-vous encore des commentaires, suggestions ou souhaits par rapport à la situation scolaire de [!Name_K1!] ? Merci de les noter ci-dessous. Votre avis nous intéresse !

Votre avis concernant la scolarisation intégrative d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers

Ci-après, nous vous posons quelques questions générales sur la scolarisation intégrative des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Par *élèves ayant des besoins éducatifs particuliers* nous entendons par exemple des élèves ayant un handicap, des difficultés d'apprentissages ou des difficultés de comportement.

Merci d'indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec chacune des affirmations proposées.

<u>Intégration sociale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers</u>	Je ne suis pas du tout d'accord	...	...	...	...	Je suis tout à fait d'accord
Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent de temps en classe ordinaire, plus ils sont malmenés par les autres enfants.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Si les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent beaucoup de temps en classe ordinaire, ils se sentent seuls et exclus.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Si les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers sont la plupart du temps en classe ordinaire, alors ils se font des amies ou des amis dans cette classe.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6
Plus les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers passent de temps en classe ordinaire, mieux ils sont traités par les autres enfants.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6

Avez-vous encore des commentaires, suggestions ou souhaits au sujet de l'intégration d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ? Merci de les noter ci-dessous. Votre avis nous intéresse !

Quelle est l'importance des thèmes suivants dans le cadre de l'école ?

Différents thèmes peuvent être importants en lien avec la promotion de la santé et l'inclusion. Dans quelle mesure considérez-vous important que les thèmes suivants soient traités AU SEIN DE L'ECOLE ?

	pas du tout important	...	...	...	...	...	très important
Encouragement à la pratique d'une activité physique	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Alimentation saine et savoureuse	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Gestion du stress et détente (p. ex. entraînement à la pleine conscience)	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Prévention de la violence et du mobbing	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Prévention contre les dépendances	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Education sexuelle	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7
Education aux médias digitaux	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4	☐ 5	☐ 6	☐ 7

Représentations concernant l'alimentation et l'activité physique

A présent, votre avis au sujet de l'alimentation et de l'activité physique nous intéresse.

<u>Représentations concernant l'alimentation</u>	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
Pour moi, manger est un élément essentiel de la joie de vivre	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Une alimentation saine et savoureuse est importante pour moi; je suis prêt-e à faire des efforts pour cela.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Pour moi, manger n'est pas si important ; je mange uniquement parce que cela fait partie de la vie de tous les jours.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
A l'école, mon enfant devrait également apprendre des choses au sujet d'une alimentation saine.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Il est important que l'école s'occupe des questions en lien avec l'alimentation.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
L'alimentation est plutôt une affaire de famille et n'appartient pas au domaine de l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Représentations concernant l'activité physique	ne correspond pas du tout	ne correspond plutôt pas	correspond partiellement	correspond tout à fait
L'activité physique et le sport sont importants pour la santé.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Pratiquer une activité physique me permet de me détendre	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Je prends le temps de faire du sport.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
Il est important pour moi que mon enfant puisse bouger beaucoup à l'école.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
A l'école, l'éducation physique est tout aussi importante que les autres branches.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
L'activité physique et le sport appartiennent plutôt aux loisirs qu'au domaine de l'école.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

En tant que parent, souhaitez-vous recevoir des informations en lien avec la santé de la part de l'école ?

☐₁ Oui

☐₀ Non

Si oui, sous quelle forme ?

☐₁ Conférences/présentations de la part d'experts

☐₂ Feuilles d'informations

☐₃ Informations par le biais de moyens digitaux (p. ex. avec une application sur le téléphone portable)?

☐₄ Offre pour les enfants et la famille (p. ex. salles de sport ouvertes à tous, « journées de la santé », « café de parents », offre de récréation saine, etc.)

☐₅ Autre: _____

Avez-vous encore des commentaires, suggestions ou souhaits concernant l'alimentation et l'activité physique dans le cadre de l'école ? Merci de les noter ci-dessous. Votre avis nous intéresse !

Choix de l'école, encadrement parascolaire et infrastructures de l'école

Ci-dessous, nous souhaitons avoir votre avis en ce qui concerne le choix de l'école, les structures d'accueil parascolaire ainsi que les infrastructures de l'école.

Questions concernant le choix de l'école et l'accueil parascolaire	pas du tout vrai	plutôt pas vrai	plutôt vrai	tout à fait vrai
J'aimerais bien pouvoir choisir quelle école doit fréquenter mon enfant.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
L'horaire continu et/ou les structures d'accueil parascolaire (repas de midi, accueil après l'école) sont des éléments importants de l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
Si j'avais le choix, j'enverrais plutôt mon enfant dans une école privée que dans une école publique.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Infrastructures de l'école	pas du tout vrai	plutôt pas vrai	plutôt vrai	tout à fait vrai
La plupart des salles de classe sont aménagées de manière à ce que l'on s'y sente bien.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
L'enceinte de l'école offre un environnement adéquat aux élèves pour les moments de pause.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4
On se sent bien dans les bâtiments scolaires ainsi que dans l'enceinte de l'école.	☐ 1	☐ 2	☐ 3	☐ 4

Avez-vous encore des commentaires, suggestions ou souhaits concernant le choix de l'école, l'encadrement parascolaire et les infrastructures scolaires ? Merci de les noter ci-dessous.
Votre avis nous intéresse !

Questions vous concernant

Pour terminer, nous vous demandons encore quelques informations vous concernant.

Indiquez si vous êtes la mère, le père ou un-e autre responsable légal-e de [!Name_K1!].

Mère

☐_1

Père

☐_2

Autre responsable légal-e

☐_3

Quelle est votre nationalité ? (menu déroulant)

Dans quel canton vivez-vous? (menu déroulant)

Combien d'enfants avez-vous? (menu déroulant)

Quelle est la formation la plus élevée que vous avez suivie et pour laquelle vous avez obtenu un certificat ou un diplôme?

- ☐_1 Aucune formation / aucun diplôme
- ☐_2 Scolarité obligatoire (école primaire, école secondaire)
- ☐_3 Apprentissage, école professionnelle
- ☐_4 Ecole de maturité (gymnase), école normale, école de diplôme, école de commerce
- ☐_5 Formation technique et professionnelle supérieure (par ex. diplôme fédéral technique ou de maîtrise, école supérieure de commerce (ESC), école technique ET)
- ☐_6 Ecole technique supérieure (par ex. ETS, ESCEA, EAA, ARPIH), en formation à plein temps d'une durée minimale de 3 ans
- ☐_7 Haute école spécialisée
- ☐_8 Université, haute école
- ☐_9 Je ne souhaite pas répondre

A combien environ s'élève le revenu mensuel net de votre ménage?

- | | |
|--|--|
| ☐ _1 jusqu'à 2000 CHF | ☐ _5 8001-10000 CHF |
| ☐ _2 2001-4000 CHF | ☐ _6 plus de 10000 CHF |
| ☐ _3 4001-6000 CHF | ☐ _7 je ne souhaite pas répondre/je ne sais pas |
| ☐ _4 6001-8000 CHF | |

Un grand merci d'avoir répondu à ce questionnaire !

Les résultats de cette recherche seront présentés sur la page internet dédiée au projet (LINK). Si vous le souhaitez, nous pouvons également vous les faire parvenir personnellement par E-mail.

- ☐_1 Oui, je souhaite recevoir les résultats à l'adresse E-Mail suivante: _____
- ☐_0 Non, je ne souhaite pas recevoir les résultats par E-Mail.

Nous planifions également d'inviter quelques parents pour des interviews de groupe et/ou d'autres enquêtes. Seriez-vous d'accord que nous vous recontactions dans le futur ?

- ☐_1 Oui, vous pouvez me contacter à l'adresse E-Mail suivante: _____
- ☐_0 Non, je ne souhaite pas être recontacté-e pour une autre recherche.

Vous êtes arrivé au terme de ce questionnaire. Un grand merci pour votre participation !

8.2 Documentation concernant les échelles utilisées dans le questionnaire

Cette documentation est disponible uniquement en allemand. Pour toute question concernant la version française, merci de contacter Ariane Paccaud (PH Zürich).

Thema: Schulzufriedenheit und Elternmitwirkung

Quellenangabe:

Ritterfeld, U., Lüke, T., Dürkoop, A.-L., & Subellok, K. (2011). Schulentscheidungsprozesse und Schulzufriedenheit in Familien mit einem sprachauffälligen Kind. *Sprachheilarbeit*, 56(2), 66–77.

Skala: Generelle Schulzufriedenheit der Eltern ($N = 949$; Cronbach's α : .85)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Die Schule setzt sich sehr für uns ein.
Ich bin mit der Schule sehr zufrieden.
Die Schule tut meinem Kind richtig gut.

Skala: Aktuelle Zweifel an der schulischen Förderung ($N = 949$; Cronbach's α : .60)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Ich befürchte, dass mein Kind an der Schule nicht genug lernt.
Ich habe Angst, dass mein Kind in der Schule überfordert wird.
Ich bin unsicher, ob mein Kind in der Schule ausreichend gefördert wird.

Skala: Wahrgenommene eigene Informiertheit ($N = 949$; Cronbach's α : .89)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu

4 = trifft voll und ganz zu
Im Grossen und Ganzen fühle ich mich über die schulische Situation meines Kindes gut informiert.
Ich fühle mich über die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule (z.B. Hausaufgaben, Notenvergabe, Schullaufbahn) gut informiert.
Ich werde in Elterngesprächen von der Schule gut informiert.

Skala: Wahrgenommener eigener Einfluss auf die schulische Situation ($N = 949$; Cronbach's α : .67)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Ich habe keinen Einfluss auf die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule.
Ich kann die Vorgehensweisen und Entscheidungen der Schule wesentlich beeinflussen.
Ich fühle mich mit meiner Meinung von der Schule ernst genommen.

Skala: Misstrauen gegenüber Lehrpersonen ($N = 949$; Cronbach's α : .79)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Ich habe kein Vertrauen in die Lehrpersonen meines Kindes
Ich habe volles Vertrauen in die Lehrpersonen
Ich bin misstrauisch gegenüber der Schule.

Skala: Aktuelle Zuversicht ($N = 949$; Cronbach's α : .84)

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Mein Kind wird seinen Weg schon machen.
Ich bin zuversichtlich, dass mein Kind sein Leben meistern wird.

Skala: Schulbezogenes Belastungserleben ($N = 949$; Cronbach's α : .62)

Quellenangabe:

Angepasste Items aus

Mendel Studie (2015). *Fragebogen zur Belastung und Lebensqualität der Eltern von Kindern mit chronischen seltenen Erkrankungen im Rahmen der MENDEL Studie*. Charité - Universitätsmedizin Berlin.

Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Termine und Besprechungen in der Schule belasten mich zeitlich.
Die schulische Situation meines Kindes belastet mich emotional.
In der Erziehung meines Kindes fühle ich mich unter Druck.

Items zur Zusammenarbeit mit der Schule ($N = 949$; Cronbach's α : .86)

Quellenangabe: Eigenentwicklung

Einleitung
Eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrpersonen ist wichtig für die optimale Förderung Ihres Kindes. Im Folgenden finden Sie verschiedene Aussagen zur Zusammenarbeit mit der Schule von [Name_K1!]. Kreuzen Sie bitte an, wie zutreffend diese für Sie sind.
Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Bei Fragen und Problemen ...
Bei Fragen oder Problemen sind die Lehrpersonen ausserhalb des Unterrichts ausreichend gut erreichbar.
Die Lehrpersonen nehmen sich Zeit für meine Anliegen.
Gespräche finden in einer freundlichen Atmosphäre statt.
Die Lehrpersonen haben Verständnis für unsere Anliegen und Probleme.
Die Lehrpersonen sind an Informationen über unsere Familie interessiert.

Offene Frage:

Haben Sie noch Anmerkungen, Anregungen oder Wünsche zur Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen von [Name_K1!]? Notieren Sie dies bitte auf untenstehenden Zeilen. Jede Meinung ist von grosser Wichtigkeit.

Skala: PIQ – Perception of Inclusion Questionnaire: N = 949

emotionale Inklusion (Cronbach's α : .92) und akademisches Selbstkonzept (Cronbach's α : .86)

Quellenangabe:

Venetz, M., Zurbruggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version. Zugriff unter www.piqinfo.ch

Einleitung:

Wie schätzen Sie die schulische Situation von [!Name_K1!] ein?

Skalierung:

- 1 = stimmt gar nicht
- 2 = stimmt eher nicht
- 3 = stimmt eher
- 4 = stimmt genau

Emotionale Inklusion

Mein Kind geht gerne in die Schule.

Die Schule macht meinem Kind Spass.

Meinem Kind gefällt es in der Schule.

Mein Kind hat keine Lust, in die Schule zu gehen.

Akademisches Selbstkonzept

Mein Kind lernt schnell.

Mein Kind kann auch sehr schwierige Aufgaben lösen.

Meinem Kind ist in der Schule vieles zu schwierig.

Mein Kind ist ein guter Schüler/eine gute Schülerin.

Offene Frage:

Haben Sie noch Anmerkungen, Anregungen oder Wünsche zur schulischen Situation von [Name des Kindes]? Notieren Sie dies bitte auf untenstehenden Zeilen. Jede Meinung ist von grosser Wichtigkeit.

Thema: Ihre Meinung zur Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen

Skala: Einstellungen zur Integration ($N = 690$; Cronbach's α : .79)

Quellenangabe:

Ursprüngliche Skala (Englisch): Palmer, D. S., Borthwick-Duffy, S. A. & Widaman, K. (1998a). Parent perceptions of inclusive practices for their children with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 64, 271-282.

Deutsche Skala: Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, (3), 83-94.

Einleitung:

Im Folgenden stellen wir Ihnen ganz allgemein einige Fragen zur Förderung von Kindern mit besonderen schulischen Bedürfnissen. Dazu gehören beispielsweise Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder Verhaltensprobleme.

Bitte kreuzen Sie bei jeder Aussage an, wie stark sie ihr zustimmen. Mit den Werten dazwischen können Sie Ihre Meinung abstufen.

Skalierung:

1 = Ich stimme überhaupt nicht zu

2 = ...

3 = ...

4 = ...

5 = ...

6 = Ich stimme voll und ganz zu

Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern schlecht behandelt.

Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen viel Zeit in einer Klasse verbringen, fühlen sie sich allein und ausgeschlossen.

Wenn Kinder mit besonderen Bedürfnissen die meiste Zeit in einer Klasse sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.

Je mehr Zeit Kinder mit besonderen Bedürfnissen in einer Klasse verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern gut behandelt.

Offene Frage:

Haben Sie noch Anmerkungen, Anregungen oder Wünsche zur Integration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen? Notieren Sie dies bitte auf untenstehenden Zeilen. Jede Meinung ist von grosser Wichtigkeit.

Thema: Wie wichtig sind für Sie die folgenden Themen in der Schule?

Einleitung:

Im Zusammenhang mit Gesundheit und Inklusion gibt es verschiedene Themen, die von Bedeutung sein können. Wie wichtig ist es für Sie, dass diese Themen in der SCHULE behandelt werden? Mit den Werten dazwischen können Sie Ihre Meinung abstimmen.

Skalierung:

1 = Überhaupt nicht wichtig

2 = ...

3 = ...

4 = ...

5 = ...

6 = ...

7 = Sehr wichtig

Bewegungsförderung

Gesunde Ernährung und genussvolles Essen.

Stressbewältigung und Entspannung (z.B. Achtsamkeitstraining)

Gewalt- und Mobbingprävention

Suchtprävention

Sexualerziehung

Umgang mit digitalen Medien

Thema: Einstellungen zu Ernährung und Bewegung

Quellenangabe:

Angepasste Items in Anlehnung an:

Diehl, J. & Staufienbiel, T. (2002). Inventar zum Essverhalten und Gewichtsproblemen: IEG. Eschborn bei Frankfurt am Main: Klotz.

Einleitung:

Im Folgenden interessiert uns Ihre persönliche Meinung zum Thema «Ernährung und Bewegung»

Skalierung:

1 = trifft überhaupt nicht zu

2 = trifft eher nicht zu

3 = trifft eher zu

4 = trifft voll und ganz zu

Einstellungen zu Ernährung und Essen

<i>Persönliche Bedeutung von Ernährung und Essen</i> (N = 690; Cronbach's α : .77)
Für mich ist Essen ein wesentlicher Teil der Lebensfreude.
Es geht nichts über ausgewogenes und genussvolles Essen; ich bin bereit, auch einiges dafür aufzuwenden.
Für mich ist Essen nicht so wichtig; ich esse nur, weil Essen zum täglichen Leben gehört.
<i>Thema Ernährung und Essen in der Schule</i> (N=690; Cronbach's α : .83)
Mein Kind soll in der Schule auch etwas über Ernährung und gesundes Essen lernen.
Es ist wichtig, dass sich die Schule auch um die Themen Ernährung und Essen kümmert.
Ernährung und Essen sind eher Sache der Familie und gehören nicht in die Schule.

Einleitung:
Im Folgenden interessiert uns Ihre persönliche Meinung zum Thema «Ernährung und Bewegung»
Skalierung:
1 = trifft überhaupt nicht zu
2 = trifft eher nicht zu
3 = trifft eher zu
4 = trifft voll und ganz zu
Einstellungen zu Bewegung
<i>Persönliche Bedeutung von Bewegung</i> (N = 690; Cronbach's α : .61)
Bewegung und Sport sind wichtig für die Gesundheit.
Ich kann mich durch Bewegung gut entspannen.
Ich nehme mir die Zeit, um Sport zu treiben.
<i>Thema Bewegung in der Schule</i> (N=690; Cronbach's α : .79)
Mir ist wichtig, dass sich mein Kind in der Schule viel bewegen kann.
Bewegung und Sport ist in der Schule genauso wichtig wie andere Fächer.
Bewegung und Sport gehören eher in die Freizeit und nicht in die Schule.

Thema: Informationen zu Gesundheitsthemen

Möchten Sie als Eltern Informationen zu Gesundheitsthemen von der SCHULE erhalten? 0 = nein 1 = ja
Falls ja, in welcher Form? 1 = Referate von Fachpersonen 2 = Merkblätter 3 = Informationen über digitale Medien (z.B. die App parentu)? 4 = Angebote für die Kinder und die ganze Familie (z.B. offene Turnhalle, Gesundheitstage, Elternkaffee, gesunder Znüni...) 5 = Andere: _____

Thema: Schulwahl, Tagesstrukturen und Ausstattung der Schule

Quellenangabe:

Eigenentwicklung, auf Einzel-Item-Ebene ausgewertet.

Einleitung: Im Folgenden bitten wir Sie um Ihre Meinung zur Schulwahl und zu Tagesstrukturen
Skalierung: 1 = stimmt gar nicht 2 = stimmt eher nicht 3 = stimmt eher 4 = stimmt genau
Fragen zu Schulwahl und Tagesstrukturen
Ich würde gerne wählen können, welche Schule mein Kind besuchen soll.
Tagesschulen oder Tagesstrukturen (Mittagstisch, Hort/Betreuung) sind ein wichtiger Bestandteil der Schule.
Wenn ich die Wahl hätte, würde ich mein Kind eher in eine private als in eine öffentliche Schule schicken.
Ausstattung der Schule
Die meisten Klassenräume sind so ausgestattet, dass man sich darin wohlfühlt.
Das Schulgelände bietet für die Schülerinnen und Schüler gute Möglichkeiten, die Pausen zu verbringen.
Auf dem Schulgelände und im Schulgebäude fühlt man sich wohl.