



## PUBLICATION MINISTÉRIELLE

Rôle des parents et de la communauté  
dans la réussite éducative  
et dans la valorisation de l'éducation

2<sup>e</sup> édition

Coordination et rédaction  
Direction de la prospective, de la veille et des relations extérieures  
Secteur de la prospective, des statistiques et des politiques

Pour tout renseignement, s'adresser à l'endroit suivant :

Renseignements généraux  
Ministère de l'Éducation  
1035, rue De La Chevrotière, 21<sup>e</sup> étage  
Québec (Québec) G1R 5A5  
Téléphone : 418 643-7095  
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

Ce document peut être consulté  
sur le site Web du Ministère :  
[education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca).

© Gouvernement du Québec  
Ministère de l'Éducation

ISBN 978-2-550-89663-0 (PDF, 2<sup>e</sup> édition)

Dépôt légal - Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2021

21-065-07-w2

## Table des matières

<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Volet 1 – L’engagement parental dans la réussite éducative de l’enfant</b> .....	<b>7</b>
Introduction .....	7
Définition des concepts .....	7
Distinctions terminologiques .....	7
Modèle théorique permettant de conceptualiser l’engagement parental .....	8
Contexte et enjeux québécois .....	9
Les documents d’encadrement .....	9
L’engagement parental : état de la situation .....	10
L’engagement des parents issus de l’immigration .....	12
L’expérience anglophone au Québec .....	14
L’engagement parental vu par les Premières Nations et les Inuits .....	14
L’engagement parental vu par la recherche .....	16
Les conditions préalables et autres considérations .....	16
Les types d’engagement ayant le plus grand effet sur la réussite .....	17
Expériences hors Québec .....	30
Ontario .....	30
Manitoba .....	32
Nouvelle-Zélande .....	33
Écosse .....	34
<b>Volet 2 – L’implication des parents dans la gouvernance scolaire</b> .....	<b>36</b>
Introduction .....	36
Exposé du sujet .....	36
Éléments de définition .....	37
Contexte québécois .....	40
Résultats de recherche .....	44
Les leviers liés aux conditions à mettre en place .....	45
Les leviers liés aux caractéristiques des parents .....	48
Leviers liés aux organisations scolaires .....	54
Expériences hors Québec .....	57
Ontario .....	57
Écosse .....	59
États-Unis .....	60
État du Queensland – Australie .....	61
Nouvelle-Zélande .....	62

<b>Volet 3 – La collaboration école-famille-communauté .....</b>	<b>64</b>
Introduction .....	64
Exposé du sujet .....	65
Des éléments de définition.....	66
Les fondements de la collaboration école-famille-communauté .....	67
Les formes de collaboration école-famille-communauté.....	70
Le contexte québécois .....	76
La collaboration école-famille-communauté vue par la recherche.....	81
Le développement d'une collaboration globale et durable.....	81
L'élaboration des activités et des programmes de collaboration école-famille-communauté .....	84
La collaboration école-famille-communauté selon le profil sociodémographique.....	87
Les pratiques de gouvernance dans la collaboration école-famille-communauté .....	91
Le développement professionnel et la formation en matière de collaboration école-famille-communauté .....	93
Expériences hors Québec .....	95
Australie .....	95
Écosse .....	96
États-Unis .....	98
<b>Conclusion.....</b>	<b>99</b>

# Introduction

Cette publication vise à informer les acteurs du monde de l'éducation sur le rôle des parents et de la communauté dans la valorisation de l'éducation. Durant les dernières décennies, les structures familiales se sont de plus en plus diversifiées. De nouvelles formes de parentalité sont entre autres apparues. De plus, il a été possible de constater que d'une culture à l'autre, la nature de la famille et le rôle éducatif des parents pouvaient varier. Ainsi, les relations entre l'école et la famille et entre les enseignants et les parents ont évolué<sup>1</sup>.

Sur la base de recherches, d'expériences québécoises et de juridictions hors Québec, cette publication aborde le sujet sous trois angles : l'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant, l'implication des parents dans la gouvernance scolaire et la collaboration école-famille-communauté.

La publication aborde, dans un premier temps, l'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant. Cette section permet de constater que l'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant se déploie de plusieurs manières et que des facteurs motivationnels influencent différemment cet engagement selon qu'il a cours à la maison ou à l'école. Il comporte également plusieurs défis en lien notamment avec l'organisation familiale, le temps disponible et le climat de l'école. Certains types d'engagement parental ont d'ailleurs été désignés par la recherche comme ayant un effet notable sur la réussite de l'élève.

Pour appuyer l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, les écrits misent sur l'importance de soutenir le développement et la consolidation des habiletés liées à l'exercice du rôle parental. Le renforcement des compétences des membres du personnel scolaire de façon qu'ils soient outillés pour favoriser l'engagement parental est aussi incontournable.

Ensuite, le deuxième volet met en relief des enjeux portant sur l'implication des parents dans la gouvernance scolaire, en plus de cerner des conditions favorables à son renforcement. Sur la base notamment des sources de motivation mentionnées par les parents, trois catégories de leviers sont présentées.

D'abord, des conditions concrètes doivent être assurées, ce qui comprend une structure de gouvernance offrant des conditions favorables au renforcement de l'implication des parents aux différentes instances. Ensuite, quelques leviers d'implication liés aux caractéristiques des parents sont mentionnés. Au premier chef se trouve un besoin de renforcer leurs compétences et leur sentiment d'autoefficacité. Enfin, une troisième catégorie de leviers concerne l'amélioration des relations de collaboration entre les parents et les autres acteurs au sein des instances décisionnelles.

Enfin, les nombreux bénéfices découlant de la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) pour tous les acteurs y prenant part sont mis en lumière dans le dernier volet. Au Québec, les autorités reconnaissent l'importance de celle-ci dans la réussite éducative, dans la persévérance scolaire et dans le développement du plein potentiel des élèves. Des défis d'ordre administratif, éducatif ou encore social subsistent toutefois quant au déploiement concret de cette triple collaboration.

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation du Québec, [Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante](#), 2020.

L'enjeu des inégalités sociales mérite également une attention particulière en ce qui a trait notamment aux ressources nécessaires pour le développement de collaborations ÉFC adaptées au profil sociodémographique des parents. Par ailleurs, le rôle des différents paliers de gouvernance est mis en relief par les chercheurs pour leur contribution substantielle à la réussite des partenariats ÉFC.

En somme, les parents, les familles et la communauté sont essentiels à la réussite et au bien-être des élèves. C'est par une relation étroite, respectueuse et continue que l'école, les familles et la communauté peuvent conjuguer leurs forces en exprimant leurs besoins respectifs et en s'appliquant à y répondre. L'actuelle pandémie a d'ailleurs mis en exergue l'importance des parents et de la communauté dans la réussite globale et le développement du plein potentiel des jeunes.

À l'intention d'un public s'intéressant au rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et la valorisation de l'éducation dans la société, cette publication vise à éclairer le débat public sur des questions actuelles liées à l'éducation.

# Volet 1 – L'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant

## Introduction

Le milieu de la recherche considère l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant comme l'une des clés de la réussite de ce dernier. S'appuyant sur cette prémisse, le ministère de l'Éducation (MEQ) met en valeur l'engagement parental et les relations unissant les familles et les milieux éducatifs. À cet égard, le Ministère affirme que ces relations « doivent se tisser dans une perspective de valorisation et de reconnaissance du rôle et de la place des parents et de la famille au sein des milieux éducatifs »<sup>2</sup>, en plus de reconnaître que les parents sont aussi appelés à appuyer les intervenants de ces milieux dans une perspective de valorisation de l'éducation.

Dans cette foulée, le MEQ souhaite mettre de l'avant le rôle parental en éducation. Pour ce faire, une définition des concepts relatifs à l'engagement parental est présentée de même que les conditions de réussite de cet engagement, telles qu'elles sont décrites par la recherche, ainsi qu'une recension d'expériences porteuses hors Québec.

## Définition des concepts

### Distinctions terminologiques

Une multitude de termes sont employés pour désigner l'intérêt manifesté et le temps investi par les parents à l'égard du cheminement scolaire de leur enfant. Les termes utilisés tant en français qu'en anglais apparaissent souvent interchangeables dans les écrits. On y mentionne la participation, l'engagement ou l'implication des parents. Cette interchangeabilité peut s'expliquer en partie par le flou subsistant autour de la définition du concept : aucun terme ne semble unanimement reconnu par les scientifiques<sup>3,4</sup>.

Toutefois, il est opportun d'établir des définitions. Tout d'abord, selon la *Loi sur l'instruction publique* (LIP), le *parent* est la personne « titulaire de l'autorité parentale ou, à moins d'opposition de ce dernier, la personne qui assume de fait la garde de l'élève »<sup>5</sup>. Dans le *Dictionnaire de l'Académie française*, le mot *participation* est défini comme l'« action de prendre part à quelque chose »<sup>6</sup>. Pour ce qui est du terme *engagement*, sa définition le lie à l'« acte par lequel une personne s'oblige volontairement »<sup>7</sup>. L'*implication*, quant à elle, ajoute la notion de responsabilité à l'engagement pris par une personne<sup>8</sup> et celle d'intensité avec laquelle elle s'engage dans ses actions<sup>9</sup>. Le sens de ces trois derniers termes sous-tend donc une gradation du rôle qu'une personne endosse dans une situation.

---

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, 2017, p. 65.

<sup>3</sup> Poncelet, D. et V. Francis, « L'engagement parental dans la scolarité des enfants : questions et enjeux », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 28, p. 9-20, 2010.

<sup>4</sup> Larivée, S. J., « Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>5</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 13 (2), 2018, consultée le 6 mai 2019.

<sup>6</sup> Dictionnaire de l'Académie française, *Participation*, sans date, page consultée le 3 mai 2019.

<sup>7</sup> Dictionnaire de l'Académie française, *Engagement*, sans date, page consultée le 3 mai 2019.

<sup>8</sup> Dictionnaire de l'Académie française, *Impliquer*, sans date, page consultée le 3 mai 2019.

<sup>9</sup> Office québécois de la langue française, Banque de dépannage linguistique, *Impliquer*, sans date, page consultée le 3 mai 2019.

Pour le sujet traité dans cette publication, le terme *engagement parental* semble à privilégier puisque la participation parentale signifie une plus faible mobilisation de l'individu, tandis que l'implication parentale est davantage associée au rôle joué dans une instance décisionnelle, par exemple. Malgré le manque de consensus quant à la définition de l'engagement parental, plusieurs auteurs conviennent qu'il s'agit d'un concept multidimensionnel pouvant être structuré en trois axes<sup>10</sup> :

- l'*investissement personnel* fait référence aux aspirations scolaires des parents et à l'intérêt qu'ils manifestent à l'égard de la vie scolaire de leur enfant;
- l'*investissement du type cognitif* concerne la façon dont les parents s'investissent avec l'enfant dans les tâches scolaires ou toute autre activité susceptible d'améliorer ses compétences scolaires;
- l'*engagement des parents dans l'école* peut se traduire par leur présence aux activités organisées par celle-ci ainsi que la communication école-famille.

Cette définition de l'engagement parental rejoint la manière dont le sujet sera traité dans le présent document.

### **Modèle théorique permettant de conceptualiser l'engagement parental**

L'engagement parental a été conceptualisé en divers modèles théoriques élaborés par des chercheurs. Celui d'Epstein<sup>11</sup> revêt un intérêt particulier puisqu'il permet de catégoriser les types d'engagement parental, le tout décliné de six façons :

1. *Rôles et compétences des parents* : à la maison, établir un environnement propre à soutenir l'enfant en tant qu'apprenant;
2. *Communication école-famille* : employer des moyens efficaces de communiquer et de recevoir de l'information relative au programme scolaire et à la progression de l'élève;
3. *Bénévolat à l'école* : donner de son temps, offrir de participer à différents types d'activités ou de les soutenir;
4. *Apprentissage à la maison* : accompagner son enfant dans ses devoirs et leçons;
5. *Participation à la prise de décision et au fonctionnement de l'école* : prendre part à des comités de parents ou siéger à une instance décisionnelle;
6. *Collaboration avec la communauté* : déterminer et utiliser les ressources et les services offerts par la communauté pour soutenir les pratiques familiales ainsi que le développement et l'apprentissage des élèves.

Il est à noter que ce modèle théorique vient graduer la portée de l'engagement des parents depuis le rôle qu'ils exercent à la maison jusqu'à la relation tripartite école-famille-communauté. Dans cette optique et étant donné qu'il s'agit d'une vaste thématique, il a été choisi de traiter le sujet en trois temps. D'abord, le présent volet traite de l'engagement parental en soutien à la réussite éducative de l'enfant, ce qui correspond principalement aux étapes 1 à 4 de la typologie d'Epstein. Ensuite, le deuxième volet aborde l'implication parentale dans la gouvernance scolaire, ce qui correspond à l'étape 5 du même modèle. Enfin, le troisième volet concerne l'étape 6 du modèle théorique, soit le lien école-communauté. Ainsi, chacune des dimensions du modèle théorique est explorée en profondeur à l'aide de travaux scientifiques et d'exemples tirés d'expériences de juridictions canadiennes et internationales.

---

<sup>10</sup> Dierendonck, C., D. Poncelet et G. Voz, « [Engagement parental scolaire et lien école-famille](#) », dans Martin, R. et autres, [La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain](#), 2008.

<sup>11</sup> Epstein, J. L. et autres, [Epstein's Framework of Six Types of Involvement](#), 2001.



## Contexte et enjeux québécois

### Les documents d'encadrement

Au Québec, plusieurs documents d'encadrement légaux et politiques publiques reconnaissent le rôle des parents de même que les responsabilités de l'État à leur endroit. Ces écrits, qui soutiennent également l'engagement parental, s'adressent aux parents d'enfants d'âge scolaire ou non. Ces éléments font surtout référence aux rôles et aux compétences des parents ainsi qu'à la communication école-famille, soit les deux premiers types d'engagement parental décrits par Epstein.

D'abord, les parents sont considérés comme les principaux et premiers éducateurs de leur enfant. En ce sens, selon le *Code civil du Québec*, ils « ont, à l'égard de leur enfant, le droit et le devoir de garde, de surveillance et d'éducation »<sup>12</sup>. Dans la même veine, il est établi, dans des politiques du MEQ comme la Stratégie 0-8 ans, *Tout pour nos enfants*, que l'État doit soutenir les parents dans leur rôle de premiers éducateurs. L'importance du rôle des parents est évoquée comme suit : « C'est toujours dans leur famille que [les enfants] vivront les nombreuses transitions qui jalonnent leur parcours éducatif et qu'ils devraient trouver le soutien et l'accompagnement nécessaires à l'atteinte de leur plein potentiel »<sup>13</sup>. À cet égard, le ministère de la Famille a pour responsabilité de « favoriser la participation effective de chacun des parents au projet éducatif de son enfant »<sup>14</sup>. Ce ministère a collaboré au *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, sous la responsabilité du MEQ, dont le premier principe est la reconnaissance de la place prépondérante du parent comme premier responsable de l'éducation de son enfant<sup>15</sup>.

De plus, la *Loi sur l'instruction publique* prévoit que les « parents doivent prendre les moyens nécessaires pour que leur enfant remplisse son obligation de fréquentation scolaire »<sup>16</sup>. En ce qui concerne le *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, qui est établi par le gouvernement en vertu de la LIP, les établissements d'enseignement ont des responsabilités relativement à la transmission de renseignements et de documents aux parents. Ces documents doivent comporter des informations sur le programme d'activités ou le programme d'études visé de même que sur les normes et modalités d'évaluation<sup>17</sup>. De manière plus particulière, au regard de l'évaluation des apprentissages, les établissements ont la responsabilité, en temps normal, de transmettre aux parents, à l'automne, une communication les renseignant sur les apprentissages et le comportement de leur enfant, en plus de trois bulletins en cours d'année faisant état de son cheminement scolaire<sup>18</sup>. Il est aussi prévu que l'établissement communique une fois par mois avec les parents dont l'enfant est à risque sur le plan des apprentissages, du comportement ou lorsqu'il en est fait mention dans le plan d'intervention, et ce, dans le but de favoriser la collaboration avec les parents dans le soutien offert pour contrer ses difficultés<sup>19</sup>.

---

<sup>12</sup> Québec, *Code civil du Québec*, art. 599, consulté le 3 mai 2019.

<sup>13</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Tout pour nos enfants – Stratégie 0-8 ans*, 2018.

<sup>14</sup> Québec, *Loi sur le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine*, art. 4 (1), consultée le 8 mai 2019.

<sup>15</sup> Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ministère de la Famille et des Aînés et ministère de la Santé et des Services sociaux, *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*, 2010.

<sup>16</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 17, consultée le 3 mai 2019.

<sup>17</sup> Québec, *Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*, art. 20, consulté le 7 mai 2019.

<sup>18</sup> *Ibid.*, art. 29 et 29.1, consultés le 3 mai 2019.

<sup>19</sup> *Ibid.*, art. 29.2, consulté le 3 mai 2019.

Des documents ministériels reconnaissent le rôle prépondérant des parents dans le développement et le cheminement scolaire de l'élève. Les objectifs de la *Politique de la réussite éducative* du Ministère visent justement à valoriser l'engagement parental et à soutenir les relations qui unissent la famille et le milieu éducatif<sup>20</sup>. La Stratégie 0-8 ans, pour sa part, présente l'objectif d'« accompagner les parents et les enfants dans la mobilisation et la concertation de tous les acteurs de la réussite éducative »<sup>21</sup>. La volonté ministérielle de mettre en valeur l'engagement des parents et de les accompagner en ce sens est également présente dans le plan de relance *Pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie* élaboré par le Ministère. Ce dernier réaffirme la volonté de prioriser et d'accentuer les actions valorisant le soutien offert aux parents en tant qu'acteurs clés de la réussite des élèves<sup>22</sup>.

Enfin, la LIP prévoit des mécanismes de participation parentale qui se sont d'ailleurs accrus au cours des dernières années. Puisque ces éléments concernent la contribution des parents à la gouvernance, à la prise de décision et au fonctionnement de l'école, ils seront traités dans les volets subséquents.

### **L'engagement parental : état de la situation**

L'Institut de la statistique du Québec s'est penché sur la collaboration école-parents au primaire au moyen de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec<sup>23</sup>. Les résultats de cette étude mettent en lumière le point de vue des parents quant aux effets d'une relation positive mère-enseignante<sup>24</sup> et de l'engagement parental sur la réussite de l'élève d'âge primaire. Généralement, les mères québécoises estiment que leur relation avec l'enseignante de leur enfant est assez positive (de 78 % à 82 %). La perception de cette relation serait encore plus positive lorsque les parents s'impliquent dans l'école ou lorsque l'école leur offre plusieurs occasions de participer aux activités qui y ont lieu. Il faut savoir que l'engagement parental varie selon le type d'activité ou l'âge de l'enfant. Par exemple, il tendrait à diminuer à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire. En effet, la proportion de parents d'enfants fréquentant la maternelle qui ont participé à cinq activités ou plus était de 32 % dans cette étude, alors qu'elle était de 18 % lorsque les enfants avaient atteint la 6<sup>e</sup> année.

De plus, les activités les plus courantes auxquelles les parents prennent part sont la communication avec l'enseignant et la visite de la classe (90 %). Assister à un événement à l'école auquel participe l'enfant suscite aussi l'intérêt des parents (de 40 % à 60 %). De surcroît, la participation à un nombre élevé d'activités (cinq ou plus) est plus fréquente notamment chez les familles les plus favorisées sur le plan socioéconomique, chez celles où les deux parents biologiques sont présents et chez celles dont la mère possède un diplôme universitaire.

Finalement, l'étude de l'Institut de la statistique du Québec fait ressortir le lien positif entre l'engagement des parents et le rendement scolaire de l'enfant. En effet, au premier cycle du primaire, les élèves sont plus susceptibles d'avoir un rendement scolaire considéré comme très bon par la personne qui connaît le mieux l'enfant (95 % du temps, la mère de l'enfant) lorsque les parents participent à un nombre élevé d'activités. Les résultats de l'étude montrent enfin que la mise en place, par les établissements scolaires, de stratégies pour promouvoir l'engagement des parents dans le milieu scolaire constitue une avenue à envisager.

---

<sup>20</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Politique de la réussite éducative – Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir](#), 2017.

<sup>21</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Tout pour nos enfants – Stratégie 0-8 ans](#), 2018.

<sup>22</sup> Québec, ministère de l'Éducation, [Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie 2021-2022 : un plan pour tous les élèves du Québec](#), 2021.

<sup>23</sup> Institut de la statistique du Québec, [La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents](#), 2013.

<sup>24</sup> Dans le cadre de cette étude, la mère (ou la conjointe du père de l'enfant) a répondu au questionnaire préparé par l'Institut de la statistique du Québec. Pour cette raison, le terme *mère* est employé à quelques reprises dans cette section.

## L'engagement des pères

Au-delà de l'engagement des mères ou de celui, plus global, des parents, des études ont été effectuées concernant plus précisément les effets de l'engagement des pères dans la scolarité de leur enfant. L'engagement paternel inclut une très large gamme d'attitudes ou de comportements<sup>25</sup> et prend plusieurs formes. Les chercheurs Hill et Tyson<sup>26</sup> les ont regroupées en trois catégories :

- la socialisation scolaire, soit les conversations à propos du choix de carrière ou des attentes des parents par rapport à l'éducation;
- l'engagement à domicile, soit les activités d'apprentissage à la maison de même que l'accompagnement pendant les devoirs et leçons;
- l'engagement scolaire, soit la participation aux activités scolaires comme les rencontres de parents<sup>27</sup>.

Généralement, les résultats des études sur le sujet montrent une association positive entre l'engagement des pères et la réussite éducative de leur enfant. En effet, au Québec, il a été observé que la participation des pères à des activités d'apprentissage peut notamment diminuer le redoublement et réduire l'incidence d'orientation des garçons vers des programmes de cheminement particulier<sup>28</sup>.

À l'éducation préscolaire, les résultats d'une étude de l'Université de la Caroline du Nord montrent que l'engagement paternel serait positivement associé aux résultats des élèves en pré-lecture et en pré-mathématiques ainsi qu'au développement de leurs compétences émotionnelles et sociales. À ce stade, l'engagement des pères se traduit, entre autres par la participation aux rencontres avec l'enseignant, aux activités bénévoles et aux événements sportifs<sup>29</sup>.

Au secondaire, les résultats d'une étude menée par Gordon<sup>30</sup> soulignent l'importance de la qualité de la relation entre les pères et leur adolescent dans la réussite scolaire de ce dernier. Ainsi, les pères qui accompagnent l'adolescent dans ses devoirs et dans ses projets scolaires et qui montrent un intérêt pour le bien-être général du jeune ont plus de chances d'influer positivement sur ses résultats scolaires. Par ailleurs, dans son rapport sur l'engagement des pères, le Conseil de la famille et de l'enfance considère cet engagement comme une avenue prometteuse pour la lutte contre la faible réussite scolaire et le décrochage<sup>31</sup>.

Finalement, d'autres effets de l'engagement paternel sont observés. Par exemple, en situation de jeu, le père réussirait mieux que la mère à établir un climat d'échanges avec l'enfant même si ce dernier présente des troubles du comportement. En plus des bénéfices scolaires, l'engagement du père favoriserait de meilleures compétences cognitives et sociales ainsi qu'une meilleure estime personnelle chez l'enfant. De plus, les pères sont plus motivés à s'engager lorsqu'ils peuvent contribuer par des actions concrètes à la vie scolaire du jeune<sup>32</sup>.

<sup>25</sup> Conseil de la famille et de l'enfance, [L'engagement des pères – Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants](#), Québec, 2008.

<sup>26</sup> Hill et Tyson dans : Sung won, K., « [How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: Gendered Model of Parent Involvement](#) », *Educational Review*, vol. 70, n° 3, p. 280-299, 2017.

<sup>27</sup> Sung won, K., « [How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: Gendered Model of Parent Involvement](#) », *Educational Review*, vol. 70, n° 3, p. 280-299, 2017.

<sup>28</sup> Lévesque, Lavoie et Chénard dans : Conseil de la famille et de l'enfance, [L'engagement des pères – Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants](#), Québec, 2008.

<sup>29</sup> Baker, C. E., « [When Daddy Comes to School: Father-School Involvement and Children's Academic and Social-Emotional Skills](#) », *Early Child Development and Care*, vol. 188, n° 2, p. 208-219, 2016.

<sup>30</sup> Gordon, M. S., « [Self-Perception and Relationship Quality as Mediators of Father's School-Specific Involvement and Adolescent's Academic Achievement](#) », *Children and Youth Services Review*, vol. 77, p. 94-100, 2017.

<sup>31</sup> Conseil de la famille et de l'enfance, [L'engagement des pères – Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants](#), Québec, 2008.

<sup>32</sup> *Ibid.*

## L'engagement des parents issus de l'immigration

L'immigration transforme la composition de classes au Québec, particulièrement à Montréal, où plus d'un élève sur deux est issu de l'immigration de première ou de deuxième génération<sup>33</sup>. Partant de ce fait et compte tenu de l'importance du rôle des parents dans la réussite éducative des enfants, des recherches ont permis de dresser le portrait de l'engagement des parents d'élèves issus de l'immigration au Québec. En amont, il est permis de considérer la grande hétérogénéité des familles issues de l'immigration, que ce soit en termes de statuts d'immigration (économique, réfugiés, etc.) ou encore de leur capital pluriculturel et plurilingue<sup>34</sup>. Une autre considération majeure se pose au regard des niveaux variables de compréhension de la langue française chez les familles immigrantes, qui influencent notamment leur capacité à comprendre les informations transmises par l'école et leur participation aux activités de l'école.

D'abord, il est reconnu que, « [p]our la plupart des parents récemment immigrés, la réussite scolaire des enfants représente un enjeu capital du projet migratoire familial »<sup>35</sup>.

Effectivement, les parents récemment immigrés, tout comme ceux natifs du Québec, accordent une grande importance à la scolarisation et à la réussite éducative<sup>36</sup>. Ils déploient par le fait même diverses stratégies pour soutenir l'expérience scolaire de leur enfant. Cependant, les travaux de Charette soulignent un important décalage entre la forte mobilisation des parents immigrants pour la réussite de leur enfant et la visibilité de cette mobilisation pour les milieux scolaires<sup>37</sup>.

Cette faible visibilité s'expliquerait par le fait que l'engagement des parents immigrants prend forme principalement à la maison et dans la communauté. Ceux-ci s'investissent d'abord dans le suivi des devoirs, certains allant même jusqu'à fournir à leur enfant des exercices supplémentaires. De plus, ils les inscrivent à des activités parascolaires, comme des cours de langues ou des activités sportives. Certaines familles font appel à des groupes communautaires ou à des personnes immigrantes installées dans le milieu depuis plus longtemps qu'elles pour qu'ils les aident à assurer le suivi scolaire de leur enfant ou à mieux comprendre le système éducatif. Dans ce contexte, des outils sont à la disposition des familles. Par exemple, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes a produit un outil d'information et d'animation visant notamment à informer les parents immigrants sur le fonctionnement du système scolaire québécois. Cet outil se présente sous la forme d'un guide et de quatre capsules audiovisuelles d'une durée totale d'une heure. Chaque capsule vidéo est offerte en dix langues : français (version originale), anglais, espagnol, mandarin, créole (haïtien), arabe, dari, népalais, kinyarwanda et bengali<sup>38</sup>.

Par ailleurs, les parents s'investissent parfois avant leur arrivée au pays en faisant suivre à leur enfant des cours de français ou en choisissant leur futur domicile en fonction de l'école que fréquentera le jeune. Comme ces actions échappent au milieu scolaire, le personnel éducatif peut avoir l'impression que ces parents s'engagent peu. Un autre élément renforçant l'impression d'une faible mobilisation des parents issus de l'immigration est qu'ils s'engageraient moins dans les activités ayant lieu à l'école. Selon l'Institut de la statistique du Québec, l'écart entre la participation à ces activités chez les parents immigrants et celle observée chez les parents québécois s'estomperait à partir de la 4<sup>e</sup> année du primaire<sup>39</sup>.

<sup>33</sup> Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, [Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal](#), 2020.

<sup>34</sup> Québec, [Les familles immigrantes au Québec : quelques caractéristiques à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011](#), 2016.

<sup>35</sup> Charette, J., [Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école](#) », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 121-132, 2016.

<sup>36</sup> Tardif-Grenier, K. et I. Archambault, « [Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 1, p. 209-247, 2017.

<sup>37</sup> Charette, J., « [Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école](#) », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 121-132, 2016.

<sup>38</sup> Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes, [La TCRI lance son outil d'information et d'animation sur le système scolaire québécois](#), 2014.

<sup>39</sup> Institut de la statistique du Québec, [La collaboration parent-école au primaire : le point de vue des parents](#), 2013.

D'une part, la recherche sur l'engagement des parents immigrants conclut que « le sentiment de bienvenue et de confiance que le parent éprouve à l'endroit du milieu scolaire de son enfant est associé à une meilleure réussite éducative chez ce dernier sans égard à son origine ethnique »<sup>40</sup>. D'autre part, elle souligne « la nécessité que le milieu scolaire connaisse et reconnaisse d'autres déclinaisons du rôle de parent d'élève que celles mises de l'avant par le milieu scolaire afin de pouvoir valoriser d'autres façons "d'être parent d'élève" »<sup>41</sup>. D'autres recherches soulignent, dans un même ordre d'idées, le besoin de mieux comprendre la parentalité en contexte d'immigration (autres référents culturels et scolaires) et la situation d'allophonie de plusieurs parents<sup>42</sup>. Dès lors, dans le but de réduire ces obstacles à l'implication des parents immigrants, des auteurs proposent de valoriser les relations école-famille basées sur le partenariat plutôt que sur le modèle expert-bénéficiaire<sup>43</sup>.

Sachant qu'il existe plusieurs types de collaboration en fonction des statuts socioéconomiques, du milieu de vie et de la dynamique familiale, une équipe de chercheuses chapeauté par Michèle Vatz-Laaroussi de l'Université de Sherbrooke a tenté de dégager des modèles de collaboration famille-école des populations immigrantes et des populations autochtones du Québec, dans le but de mettre en évidence certaines pratiques qui favorisent la réussite scolaire<sup>44</sup>.

Cette recherche qualitative s'est déroulée à Montréal, à Sherbrooke et à Betsiamites, auprès de parents et d'enseignants ainsi que de jeunes de 6<sup>e</sup> année du primaire et de 3<sup>e</sup> année du secondaire. Les résultats montrent que du point de vue de l'école, la réussite des jeunes immigrants et autochtones dépend du soutien que les parents apportent. En revanche, du point de vue des parents immigrants et autochtones, la réussite de leur enfant dépend de leurs perceptions favorables envers l'école.

En effet, les chercheuses ont constaté que les familles immigrantes ont souvent une relation passionnelle à l'école, en ce sens que plusieurs d'entre elles espèrent que leur enfant accédera à une promotion sociale grâce au système scolaire. *A contrario*, les relations famille-école chez les autochtones sont marquées par de nombreux conflits et malentendus, liés à une scolarisation récente et à une tradition orale toujours présente. Néanmoins, les élèves qui réussissent ont en commun des projets et l'espoir de réussir, élaborent des stratégies d'apprentissage et tentent de maîtriser le français tout en valorisant leur langue maternelle. Le succès de ces élèves, qui ont généralement le soutien de leur famille immédiate, voire de leurs grands-parents, prouve que chaque acteur a un rôle à jouer relativement à la réussite des jeunes immigrants et autochtones. Bien que la circulation de l'information et des savoirs soit au centre des expériences de collaboration réussies, il est primordial que cette circulation ne se fasse pas à sens unique, c'est-à-dire que l'école s'ouvre aussi aux savoirs et aux compétences des parents d'ailleurs, dans un véritable esprit de partage et de proximité.

<sup>40</sup> Tardif-Grenier, K., et I. Archambault, I., « [Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 1, p. 209-247, 2017.

<sup>41</sup> Charette, J., [Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école](#) », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 121-132, 2016.

<sup>42</sup> Benoit, M. et autres, « [Relations parents-immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves](#) », *La Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n°2, 2008, p. 313-332.

<sup>43</sup> Charette, J., « [Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience scolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement "en marge" de l'école](#) », *Alterstice*, vol. 6, n° 1, p. 121-132, 2016.

<sup>44</sup> Vatz-Laaroussi, M. et autres. *Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. Rapport de recherche*, 2005.

## L'expérience anglophone au Québec

Dans les milieux scolaires anglophones québécois, l'engagement parental est vivement encouragé, et ce, pour deux raisons : pour ses effets positifs sur la réussite éducative et parce qu'en contexte de minorité linguistique, il servirait de levier pour la valorisation ainsi que la protection du bilinguisme et de la culture anglophone québécoise<sup>45</sup>. À cet égard, il existe, dans plusieurs écoles primaires et secondaires anglophones des associations foyer-école qui ont pour mission d'enrichir la vie scolaire et le bien-être des élèves. Ce sont des comités de parents bénévoles qui organisent des activités ou des rassemblements favorisant le sentiment d'appartenance des élèves à l'école de même que des activités de financement dont les revenus servent notamment à procurer à l'école du matériel pédagogique supplémentaire, des livres pour la bibliothèque ou des équipements de spectacle. Ces comités font partie d'un regroupement, le Quebec Federation of Home and School Associations, qui développe et coordonne des programmes, des activités et des services pour encadrer les actions des comités foyer-école<sup>46</sup> et ainsi valoriser l'action bénévole des parents et la collaboration école-famille. Cet aspect sera traité dans le volet consacré au lien école-communauté.

## L'engagement parental vu par les Premières Nations et les Inuits

Les Premières Nations et les Inuits considèrent leurs enfants comme une richesse, ce qui se reflète jusque dans leurs décisions. En effet, chaque choix prend en considération les sept générations précédentes et les sept à venir, ce qui permet d'avoir une perspective à la fois de l'héritage transmis par ceux qui ont précédé et des répercussions de la décision sur l'héritage qui sera légué. Cette conception a été ébranlée par divers événements difficiles vécus par ces peuples au fil des ans, notamment liés aux pensionnats autochtones, ce qui a créé une rupture dans la transmission des valeurs familiales et de l'héritage culturel. Pour ces raisons, certains parents autochtones ont développé une méfiance envers le système scolaire, ce qui peut expliquer que la revalorisation de l'éducation demeure un enjeu de taille. Ainsi, des outils sont conçus par les organismes autochtones en éducation pour « redonner aux parents la place qui leur revient dans le processus éducatif et mettre en place les conditions nécessaires afin que cette responsabilité trouve écho au sein de nos écoles »<sup>47</sup>. La Table nationale sur la réussite éducative des élèves autochtones, créée dans la foulée de la *Politique sur la réussite éducative* en 2017 et à laquelle siègent, notamment des représentants des organisations autochtones en éducation, du Ministère, du réseau linguistique, du Secrétariat aux affaires autochtones et du gouvernement fédéral, est d'ailleurs un lieu de concertation où ces questions sont traitées. Il est possible d'évoquer deux exemples de ce qui se fait dans ces milieux.

Chez les Premières Nations, l'engagement parental s'inscrit dans une démarche de réconciliation de ces communautés avec leur identité culturelle. En effet, à la suite de la Commission de vérité et réconciliation (2015), le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN)<sup>48</sup> a produit *Le Coffre à outils*<sup>49</sup>, un document visant à promouvoir la participation parentale et communautaire dans les écoles autochtones. Ce document contient des renseignements, des propositions d'ateliers ainsi que des moyens de sensibilisation à cet effet. De plus, comme les directions d'établissement jouent un rôle pivot entre l'école, les parents et la communauté, le CEPN les invite à miser sur l'accueil des parents dans l'école, à sensibiliser ces derniers et la communauté à l'importance de leur engagement et à offrir des voies de communication bidirectionnelles entre l'école et la famille. Il met aussi l'accent sur la nécessité d'établir des partenariats entre l'école, les parents, la famille et la communauté afin de respecter leur vision élargie de la responsabilité familiale. À cet effet sont fournies une multitude d'approches pour

---

<sup>45</sup> Quebec Community Groups Network, [Une vision pour le Québec d'expression anglaise](#), sans date, page consultée le 23 mai 2019.

<sup>46</sup> [Quebec Federation of Home and School Associations \(QFHSA\)](#), sans date, page consultée le 21 mai 2019.

<sup>47</sup> Conseil en éducation des Premières Nations, [Le Coffre à outils : participation parentale et communautaire des Premières Nations](#), 2017, p. 3.

<sup>48</sup> Le CEPN est une association qui regroupe huit Premières Nations du Québec, soit les Abénakis, les Algonquins, les Atikamekw, les Hurons-Wendat, les Innus, les Malécites, les Micmacs et les Mohawks.

<sup>49</sup> Conseil en éducation des Premières Nations, [Le Coffre à outils : participation parentale et communautaire des Premières Nations](#), 2017.

favoriser les partenariats, le bon déroulement des rencontres de parents et leur implication bénévole. L'ouverture et le respect de l'école à l'égard de la culture de la communauté demeurent un gage de succès dans ces partenariats. De plus, des séances de sensibilisation aux enseignants sont proposées. Finalement, le CEPN souligne l'importance pour les écoles de comprendre que les cultures autochtones sont multiples et qu'il est nécessaire d'en tenir compte au quotidien.

Du côté des Inuits, le Comité national sur la scolarisation des Inuits a publié, en 2011, *Les premiers Canadiens, Canadiens en premier – Stratégie nationale sur la scolarisation des Inuits*<sup>50</sup>. Cette stratégie est présentée comme le tout premier effort national axé sur l'amélioration de la réussite éducative des Inuits. La première de ses dix recommandations consiste en l'élaboration d'un programme de mobilisation des parents. Le Comité prévoit ainsi promouvoir non seulement l'importance du rôle des parents à l'égard de la réussite éducative de l'élève, mais aussi l'importance de l'assiduité scolaire. Pour ce faire, des formations en vue de la promotion de l'engagement parental, des recherches sur les pratiques exemplaires en la matière ainsi que des programmes de formation linguistique pour les parents sont planifiés. À la suite de la publication de cette stratégie, des initiatives locales ont vu le jour. C'est le cas notamment de l'école Innalik à Inukjuak qui a produit un coffre à outils visant l'amélioration de la communication de même que de l'engagement des parents et de la communauté pour la réussite des élèves<sup>51</sup>. Des solutions concrètes axées sur la promotion de l'engagement parental y sont présentées comme la mise en place d'activités culturelles incluant les parents, des bulletins mensuels d'information, des journées portes ouvertes, des événements portant sur les légendes inuites et des occasions de bénévolat pour les parents. Plusieurs autres initiatives semblables ont d'ailleurs été mises en œuvre à la grandeur de la province.

---

<sup>50</sup> Comité national sur la scolarisation des Inuits, [Les premiers Canadiens, Canadiens en premier – Stratégie nationale sur la scolarisation des Inuits](#), 2011.

<sup>51</sup> Khan, N., S. Smiler et O. Smiler, [Inuit Rites of Passage Parent-Teacher Toolkit](#), 2014.

## L'engagement parental vu par la recherche

L'engagement parental dans le cheminement scolaire de l'enfant est reconnu par la littérature scientifique comme un facteur favorisant la réussite éducative. De façon générale, la réussite éducative fait référence aux domaines scolaire, familial et périscolaire<sup>52</sup>. Dans le cadre de cette publication, la réussite éducative sera davantage traitée dans l'optique de la triple mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier<sup>53</sup>.

### Les conditions préalables et autres considérations

#### *Facteurs motivationnels et objectifs*

Certains chercheurs se sont intéressés aux facteurs motivant les parents à s'engager dans la réussite de leur enfant. Hoover-Dempsey et Sandler ont dégagé, dans divers écrits de 1995 à 2010, trois sources de motivation parentale<sup>54</sup> :

- les motivations personnelles, à savoir la compréhension qu'a le parent de son rôle ainsi que son sentiment d'efficacité quant à l'aide à apporter à l'enfant sur le plan scolaire;
- la perception du parent par rapport aux invitations à s'impliquer qu'il reçoit de l'école, de l'enseignant ou de l'enfant lui-même;
- diverses variables liées au contexte de vie telles que les compétences des parents, le temps et l'énergie dont ils disposent ou la culture familiale.

En résumé, « les parents s'impliquent davantage s'ils s'estiment compétents pour le faire, s'ils croient que c'est leur rôle et si on les invite à le faire »<sup>55</sup>.

En outre, les résultats d'une étude de Deslandes et de Bertrand<sup>56</sup> montrent une différence entre les facteurs motivationnels de l'engagement parental à la maison et ceux ayant trait à l'école. Ainsi, à la maison, le principal facteur de motivation du parent demeure son sentiment de compétence lié à l'effort à fournir pour favoriser la réussite de l'enfant. Concernant le suivi à l'école, la motivation est liée, d'une part, aux invitations faites par l'enseignant et, d'autre part, à la compréhension qu'a le parent de son rôle. Les chercheurs soutiennent qu'une manière d'influencer directement les résultats de l'élève serait d'intervenir sur le sentiment de compétence parentale. Cependant, Larivée, un chercheur québécois reconnu comme un expert en matière de stratégies de collaboration entre l'école, la famille et la communauté, expose, dans une de ses enquêtes, le fait que les « parents trouvent généralement important de participer à des activités portant sur leurs rôles et compétences, mais [qu]'ils ne se sentent pas toujours concernés par les sujets abordés »<sup>57</sup>. À cet égard, une recension des besoins des parents, effectuée par le milieu scolaire, permettrait de surmonter ce défi.

En plus de la motivation à s'engager dans la réussite de leur enfant, les parents poursuivent divers objectifs en adoptant cette posture. De façon générale, tous visent par cet engagement l'amélioration des apprentissages de leur enfant, ce qui en fait un objectif à portée individuelle. Certains choisissent aussi de donner de leur temps pour plusieurs élèves, généralement le groupe-classe fréquenté par le jeune, et poursuivent ainsi un objectif collectif. Enfin, d'autres visent davantage un objectif institutionnel en s'engageant à l'échelle de l'école. Par cette typologie, Adelman<sup>58</sup> démontre que le tout s'inscrit dans un continuum.

---

<sup>52</sup> Larivée, S. J., « [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>53</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 36, consultée le 8 mai 2019.

<sup>54</sup> The Parent Institute, *Why Is Parent Involvement Important?, Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*, 2012.

<sup>55</sup> Larivée, S. J., « [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>56</sup> Deslandes, R. et R. Bertrand, « [Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 2, p. 411-433, 2004.

<sup>57</sup> Larivée, S. J., [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>58</sup> Adelman, H. S., « [Intervening to Enhance Home Involvement in Schooling](#) », *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, n° 5, p. 276-287, 1994.



## Connaître les besoins des parents

Entre mai 2020 et janvier 2021, le *Center for Universal Education* (CUE) du Brookings Institution s'est penché sur les croyances, les motivations ainsi que les sources d'information des parents au regard de l'éducation de leur enfant<sup>59</sup>. Préalablement à cette étude, 50 décideurs travaillant dans le monde de l'éducation ont été sondés et tous ont manifesté le besoin d'apprendre à développer de meilleurs canaux de communication avec les parents. Dans cette optique, 25 000 parents répartis dans 10 pays ont été interrogés par les collaborateurs du CUE sur cinq thèmes relatifs à l'éducation, dont les finalités de la formation générale, leurs préférences pédagogiques et l'établissement de leurs croyances et de leurs perceptions à l'égard de l'éducation.

L'analyse des données colligées démontre le souhait des parents d'une éducation plus interactive tenant compte du développement socioémotionnel de leur enfant. Aussi, les auteurs rappellent que les enseignants ont une grande incidence sur la formation de l'opinion des parents et sur leur vision d'une éducation de qualité. D'ailleurs, il est évoqué que les parents souhaiteraient que l'enseignant de leur enfant partage une vision analogue à la leur quant aux finalités de l'éducation. Cette volonté pourrait s'expliquer par l'importance des enseignants au regard de la transmission d'informations aux parents et de leur incidence sur le cheminement des élèves.

Selon les auteurs de l'étude, la mise en place ou l'approfondissement du lien existant entre l'école et les parents passerait par une connaissance accrue des croyances des parents, qu'elles soient fondées ou non, et de leurs besoins. Le renforcement de ces liens pourrait contribuer à favoriser la confiance et l'engagement parental.

## Les types d'engagement ayant le plus grand effet sur la réussite

Plusieurs résultats de recherches montrent que l'engagement parental dans le cheminement scolaire des enfants favorise leur réussite. En effet, leur taux d'absentéisme serait plus faible que pour les autres enfants, ils auraient de meilleures notes et ils seraient plus nombreux à poursuivre des études postsecondaires<sup>60</sup>. Malgré ce consensus, peu de recherches permettent d'établir des liens de cause à effet entre la réussite du jeune et le type, le lieu ou le degré d'engagement parental. Cependant, dans les prochaines pages, divers éclairages seront apportés, d'abord de manière générale, puis en fonction de quelques éléments porteurs. En effet, la collaboration école-famille, la communication avec les parents, les stratégies ciblées pour la lecture ou les devoirs et leçons, le renforcement des compétences de même que la question des élèves du secondaire seront présentés comme des types d'engagement ayant le plus grand effet sur la réussite.

De façon générale, le fait d'être issu d'un milieu défavorisé peut avoir des répercussions négatives sur la réussite scolaire et éducative d'un jeune puisque les facteurs de vulnérabilité y sont habituellement plus nombreux. La défavorisation n'est toutefois pas la cause systémique des difficultés scolaires. Des facteurs participent à leur atténuation, comme certaines pratiques scolaires qui permettent le développement du plein potentiel des jeunes. De plus, une étude longitudinale européenne portant sur la manière dont le parent s'engage dans des activités avec son enfant à la maison conclut que les actions des parents seraient plus importantes que le milieu socioéconomique dans lequel l'enfant évolue<sup>61</sup>. Autrement dit, la qualité de l'environnement d'apprentissage à la maison aurait un effet plus important sur le développement intellectuel et social du jeune que l'emploi occupé par les parents ou leur niveau d'éducation. L'effet de l'engagement parental sur la réussite de l'enfant débute donc à un très jeune âge.

<sup>59</sup> Winthrop, R. et M. Ershadi, *Know your parents : A global study of family beliefs, motivations, and sources of information on schooling*, 2021.

<sup>60</sup> Larivée, S. J., « La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale », dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013.

<sup>61</sup> Sylva, K. et autres, *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to End of Key Stage 1*, 2004.

À cet égard, la recherche montre que le simple fait, pour les parents, de passer du temps avec leur enfant augmente son sentiment de bien-être et de satisfaction et favorise sa réussite éducative<sup>62</sup>. Outre ces effets bénéfiques, l'attention que le parent accorde à son enfant peut soutenir la motivation scolaire chez celui-ci. Toutefois, cette motivation ne devrait pas être d'origine externe, autrement dit, lorsqu'elle est induite par un élément extérieur à l'élève, elle pourrait provoquer une hausse de la pression ressentie par l'enfant. Cela pourrait se traduire par une augmentation de l'anxiété de même qu'une crainte de l'échec et, *in fine*, avoir un effet négatif sur la performance scolaire et le sentiment de bien-être.

En Angleterre, l'Education Endowment Foundation (EEF), un organisme indépendant qui soutient l'amélioration des pratiques du personnel éducatif et la réussite des élèves en mettant en lumière des résultats de recherches en éducation, s'est intéressée aux effets de l'engagement parental sur la réussite. En s'appuyant sur plusieurs méta-analyses sur la question, l'EEF établit un lien positif, mais modéré, entre l'engagement parental et la réussite scolaire de l'enfant, surtout à l'éducation préscolaire et au primaire<sup>63</sup>. Ce lien demeure modéré en raison du peu de données probantes permettant de vérifier comment accroître l'engagement parental et l'efficacité des interventions y étant consacrées pour la réussite des élèves. À certains égards, des recherches indiquent même que les interventions effectuées directement en classe seraient plus efficaces que les interventions parentales poursuivant les mêmes objectifs<sup>64</sup>. Il se dégage des recherches trois champs d'intervention dignes de mention : soutenir les parents dans le développement d'aspirations scolaires élevées pour leur enfant; établir et maintenir la communication école-famille, particulièrement pour le travail scolaire et les activités vécues à l'école; promouvoir les habitudes de lecture<sup>65</sup>. Les deux derniers champs d'intervention évoqués seront d'ailleurs traités à part entière par la suite.

À la lumière de ces analyses, l'EEF a produit un guide de référence<sup>66</sup> destiné aux établissements d'enseignement primaire et secondaire qui souhaitent adopter des approches favorisant l'engagement parental dans la réussite de l'enfant. Parmi les recommandations, le guide évoque la nécessité de choisir judicieusement les approches à mettre en œuvre et de les moduler selon l'âge des élèves. En effet, l'engagement parental devrait être orienté vers le développement d'habiletés différentes en fonction du degré scolaire de l'enfant :

- *au cours de la petite enfance* : activités visant le développement du langage oral et l'autorégulation;
- *dans les premières années du primaire* : activités de littératie (découvrir les sons et les mots) et de numératie (apprendre les nombres, compter);
- *plus tard au primaire* : activités soutenant la compréhension en lecture par la lecture partagée;
- *au secondaire* : activités et stratégies de lecture en vue d'un apprentissage autonome.

Pour la mise en œuvre de mesures efficaces visant à accroître l'engagement parental, le guide produit par l'EEF<sup>67</sup> met l'accent sur l'importance de se doter d'une vision claire quant aux finalités à atteindre. À cet égard, la consultation des parents à propos de leurs besoins apparaît incontournable pour susciter leur adhésion. De plus, compte tenu des limites évoquées au regard de l'efficacité des interventions qui visent à augmenter l'engagement des parents, l'EEF insiste sur la nécessité d'instaurer des mécanismes de suivi et d'évaluation des mesures mises en place.

<sup>62</sup> Schleicher, A., *World Class – How to Build a 21<sup>st</sup>-Century School System*, 2018.

<sup>63</sup> Education Endowment Foundation, *Parental Engagement*, 2018.

<sup>64</sup> See, B. H. et S. Gorard, « [Does Intervening to Enhance Parental Involvement in Education Lead to Better Academic Results for Children? An Extended Review](#) », *Journal of Children's Services*, vol. 10, n° 3, p. 252-264, 2015.

<sup>65</sup> Education Endowment Foundation, *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*, 2018.

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Education Endowment Foundation, *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*, 2018.

Enfin, l'EEF remarque la grande variabilité des coûts associés aux mesures pouvant être mises en œuvre pour favoriser l'engagement parental. En effet, des ateliers visant à accroître les compétences parentales peuvent nécessiter un investissement de quelques centaines de dollars par session, tandis que l'amélioration de la communication par des messages texte peut représenter quelques dollars par élève annuellement. D'autres mesures peuvent signifier plusieurs milliers de dollars par année, comme des programmes de soutien plus intensifs envers certaines familles vulnérables ou la création d'un poste d'agent de liaison école-famille. Quoi qu'il en soit, l'EEF estime que le coût global des interventions visant à favoriser l'engagement parental est modéré.

Au Québec, une enquête effectuée par Larivée<sup>68</sup> sur un échantillon composé de parents, d'enseignants et de directions d'établissement a porté sur les types de situations favorisant une bonne performance scolaire<sup>69</sup>. Les activités sont perçues différemment selon les acteurs. En effet, les parents perçoivent très positivement les effets de leur engagement sur la performance de leur enfant, alors que la perception est plus nuancée dans le cas des enseignants et des directions d'établissement. En guise de conclusion, Larivée souligne l'importance pour les décideurs de se questionner sur les besoins réels des parents, en plus des contraintes qui leur sont propres, pour accroître la collaboration école-famille.

### Collaboration école-famille

Dans les dernières années, les intervenants des milieux scolaires ont été amenés à établir des relations de collaboration avec les familles. Des efforts sont également déployés pour placer les parents et les enseignants sur un pied d'égalité, le tout dans la recherche d'un partenariat plutôt que d'une relation expert-bénéficiaire, dans laquelle l'école (et ses représentants) est considérée comme l'expert et dicte les façons de faire au bénéficiaire (le parent). C'est dans cette optique qu'apparaît le concept de coéducation, soit « le partage des responsabilités éducatives, selon les rôles et les compétences des acteurs concernés [...] dans un esprit de coopération et de partenariat »<sup>70</sup>. Cette coéducation suppose aussi un engagement des parents constant et diversifié en termes de lieux ou de types de situations. Des éléments peuvent faire cependant obstacle à la collaboration école-famille, tout comme d'autres peuvent la favoriser.

D'abord, puisque les réalités familiales sont nombreuses, Larivée apporte une mise en garde relative à la proposition d'une forme de collaboration ou d'engagement parental unique<sup>71</sup>. Un autre élément concerne les perceptions des parents et des enseignants, qui peuvent se situer dans des spectres relativement éloignés quant aux objectifs et aux attentes liés à l'engagement parental. Ce manque de clarté à l'égard des rôles et des responsabilités de chacun peut fragiliser leurs relations. Une autre entrave à la collaboration école-famille est la crainte des parents de se faire juger négativement par l'école au regard du comportement ou du rendement scolaire de leur enfant ou encore concernant leur manque de connaissances et de compétences lorsqu'il s'agit de le soutenir dans son cheminement scolaire. Un dernier obstacle digne de mention dans les travaux de Larivée est le fait de se sentir mal accueilli à l'école ou d'avoir l'impression de déranger. Certains parents disent s'y sentir comme des intrus.

Les éléments influençant positivement la collaboration entre l'école et les parents ont été largement documentés par la recherche. Bien que les contextes varient, une certaine constance semble se dégager quant aux éléments les plus porteurs<sup>72</sup>. La collaboration école-famille serait principalement

<sup>68</sup> Larivée, S. J., Étude des caractéristiques sociodémographiques et des motivations de parents au regard des situations d'implication qu'ils privilégient dans le cheminement scolaire de leur enfant, 2006-2009.

<sup>69</sup> Larivée, S. J., « [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>70</sup> Prévôt, O., Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2 492 parents, dans Pithon, G., C. Asdhi et S. J. Larivée, Construire une « communauté éducative » – Un partenariat famille-école-association, p. 37-50, 2008.

<sup>71</sup> Larivée, S. J., « La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale », dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013.

<sup>72</sup> *Ibid.*

favorisée par le développement d'un lien de confiance entre les enseignants et les parents, la reconnaissance par les parents de l'importance de s'engager dans le cheminement scolaire de leur enfant ainsi que les invitations qui leur sont faites par l'enseignant. Des recherches ont démontré que les pratiques des enseignants qui visent à favoriser l'engagement parental ont davantage d'influence que des variables telles que le milieu socioéconomique, le niveau de scolarité et le statut d'emploi des parents<sup>73</sup>.

Toutefois, une collaboration efficace ne peut être atteinte que si chacun des acteurs y consacre un minimum de temps et d'énergie et perçoit les connaissances et les compétences de l'autre comme étant complémentaires des siennes dans le soutien à la réussite de l'enfant. L'attitude des enseignants et celle des parents apparaissent porteuses de collaboration et de relations harmonieuses. Concernant les actions favorisant cette collaboration, l'école et l'enseignant ont un rôle à jouer pour rendre l'environnement accueillant et faire preuve d'ouverture<sup>74</sup>. L'EEF abonde dans le même sens en soulignant l'importance d'un climat bienveillant, particulièrement pour les parents ayant des expériences antérieures difficiles en contexte scolaire. Les occasions de collaboration et les activités offertes par l'école devraient dès lors être accueillantes et peu intimidantes pour les parents<sup>75</sup>.

Outre ces éléments favorables à la collaboration, les obstacles à celle-ci concernent de manière plus particulière les enseignants. Larivée rappelle que ces derniers ne forment pas un bloc monolithique et que l'habileté à établir des relations harmonieuses et ouvertes avec les parents varie d'un individu à l'autre. Il considère également l'ampleur de la tâche enseignante et le manque de temps qui en découle comme une entrave à la collaboration école-famille. Dans ce contexte, certains enseignants préfèrent prioriser l'intervention auprès des élèves plutôt que la collaboration avec les parents puisque cette dernière apparaîtrait davantage « comme un surcroît de tâches qu'un bénéfice pouvant faciliter leur travail »<sup>76</sup>. Parallèlement, plusieurs enseignants sont moins enclins à favoriser l'engagement parental en classe puisqu'ils craignent qu'un jugement soit porté par les parents à l'égard de leurs décisions pédagogiques. Cette crainte se matérialise lorsque certains parents prennent le parti de leur enfant, blâment l'école et cherchent un coupable lors de situations problématiques. Enfin, un obstacle mentionné par les enseignants et recensé par Larivée est le manque de leadership et de soutien de la direction d'établissement concernant l'engagement parental.

En effet, plusieurs chercheurs considèrent que la direction joue un rôle clé à l'égard de l'engagement des parents<sup>77</sup>. Son leadership est recommandé pour ce qui est d'établir une vision claire et partagée de cet engagement, mais cette vision doit être adaptée au contexte du milieu scolaire. Pour ce faire, des rencontres et des échanges avec le personnel éducatif, qui permettent de partager le leadership au sujet de l'engagement des parents et d'encourager les initiatives de leur part, sont prometteurs. En outre, certaines qualités de la direction sont reconnues comme favorisant de bonnes relations avec les parents, ce qui pourrait donner lieu à un accroissement de leur engagement. Par exemple, une attitude positive et ouverte à l'endroit des parents est encouragée, en plus d'une communication claire des attentes du milieu éducatif et de la diplomatie. En milieu défavorisé, les gestionnaires d'établissements scolaires doivent exercer un leadership de justice sociale et encourager l'équipe-école à prendre conscience des diverses réalités des familles. Il est également à noter que la direction d'établissement, tout comme les enseignants, devrait être à l'écoute des besoins des parents<sup>78</sup>.

---

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> Education Endowment Foundation, [Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report](#), 2018.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 183.

<sup>77</sup> Mleczo, A. et A. Kington, « [The Impact of School Leadership on Parental Engagement: A Study of Inclusion and Cohesion](#) », *International Research in Education*, vol. 1., n° 1, p. 129-148, 2013.

<sup>78</sup> *Ibid.*

Dans le but de favoriser cette collaboration, Larivée<sup>79</sup> introduit le concept de conciliation école-famille par lequel tant l'enseignant que le parent sont encouragés à faire preuve d'introspection et d'autorégulation par rapport à leur rôle partagé d'éducateurs de l'enfant. Pour ce faire, il suggère des questions qui doivent les guider :

- l'enseignant est appelé à se demander comment maximiser les apprentissages de ses élèves tout en favorisant l'engagement des parents;
- les parents doivent se questionner quant à la manière de s'engager dans le cheminement scolaire de leur enfant de manière à travailler en continuité avec l'école et à permettre la réussite scolaire.

De plus, divers principes sont considérés comme étant la base de la conciliation école-famille. Ils consistent principalement à tenir compte du contexte propre à l'autre acteur (l'enseignant ou le parent, selon le cas) et à faire preuve de flexibilité tout en assumant ses responsabilités. Ainsi, les deux parties doivent adopter une posture d'ouverture en posant des gestes et en manifestant une attitude qui favorise la collaboration. Malgré cela, Larivée fait preuve de réalisme en mentionnant que certains obstacles pourraient survenir. Il propose alors, tant pour les enseignants que pour les parents, des pistes de conciliation pour les obstacles pouvant être rencontrés, qu'il regroupe sous quatre dimensions : organisationnelle, relationnelle, psychologique et individuelle). Comme cela est précisé dans une synthèse de connaissances, les pistes d'action comprennent entre autres l'établissement de modes de communication adaptés aux parents, la prévision de ressources (financières, humaines, etc.) pour assurer une bonne collaboration et l'inscription des actions visant la conciliation école-famille dans une démarche de planification et d'évaluation<sup>80</sup>.

Le programme d'animation Passe-Partout, lancé en 1978, vise à accompagner les enfants de 4 ans dans la transition de l'entrée à la maternelle ainsi que leurs parents dans l'exercice de leur rôle éducatif. Le programme cible surtout, bien que non exclusivement, les enfants de milieux défavorisés dans le but de favoriser la réussite éducative et l'égalité des chances. Le programme combine des rencontres parents-enfants, des rencontres avec l'enfant seulement et des rencontres avec le parent seulement.

Une évaluation de la mise en œuvre, de la pertinence, des effets et de l'efficacité du programme a été menée en 2020 par le ministère de l'Éducation<sup>81</sup>. Les résultats de cette évaluation montrent que par comparaison avec d'autres programmes ciblant les besoins des enfants de 4 ans et de leurs parents, Passe-Partout se démarque par l'objectif de facilitation de la transition à la maternelle pour les enfants et les parents. Il permet également l'établissement des premiers rapports de collaboration école-famille ainsi que l'intervention précoce auprès des enfants qui ont des besoins particuliers.

Les résultats indiquent également que le programme Passe-Partout a un effet favorable sur le développement des enfants. Ainsi, ceux qui ont participé au programme Passe-Partout ont une plus faible probabilité que ceux qui n'ont pris part à aucun programme préscolaire public d'être vulnérables dans au moins un domaine de développement ainsi que dans les domaines de la santé physique et du bien-être de même que de la maturité affective. Les analyses montrent également que les enfants qui ont participé au programme Passe-Partout sont moins susceptibles d'être vulnérables dans le domaine de la maturité affective que celles et ceux qui ont fréquenté la maternelle 4 ans à temps plein ou à demi-temps<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Larivée, S. J., « La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale », dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013.

<sup>80</sup> Larivée, S. J. et autres, [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2015.

<sup>81</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Rapport d'évaluation. Programme Passe-Partout. Québec](#), 2020.

<sup>82</sup> Dans le cadre de l'évaluation, les enfants fréquentant la maternelle 4 ans à temps plein et les enfants la fréquentant à temps partiel ont été mis dans le même groupe étant donné les faibles effectifs. Il n'est donc pas possible de distinguer le niveau de vulnérabilité de chacune de ces deux catégories par rapport à celui des enfants ayant participé au programme Passe-Partout.

Un projet d'Isabelle Archambault de l'Université de Montréal qui est en cours<sup>83</sup> vise à réaliser une revue systématique des écrits scientifiques portant sur les interventions école-famille-communauté qui soutiennent la scolarisation des enfants placés ou présentant un haut risque de placement (les enfants se trouvant en centre jeunesse ou suivis par la DPJ), de même que sur les stratégies utilisées pour rapprocher les parents de l'école et de la classe, à l'aide d'une comparaison préintervention et postintervention. Les constats de cette synthèse permettront de faire le portrait des interventions EFC les plus prometteuses et d'évaluer si certaines interventions s'appliquent davantage à des sous-groupes de familles et d'enfants qu'à d'autres. Ils permettront également de formuler des recommandations appuyées sur des preuves scientifiques pour fournir des balises d'intervention qui aideront les écoles et les classes à se rapprocher des enfants placés et de leurs familles et, ultimement, de mieux soutenir la réussite et l'expérience scolaires à différents moments du parcours des élèves. La synthèse des connaissances est attendue en avril 2022.

### *Communication avec les parents*

Un engagement parental réussi ne saurait être possible sans un minimum de communication entre les parents et le milieu scolaire au regard de certains apprentissages de leur enfant, de ses résultats scolaires, de son comportement ou des activités vécues en classe et dans l'école. En effet, une enquête effectuée par Larivée<sup>84</sup> sur un échantillon composé de parents, d'enseignants et de directions d'établissement rapporte les situations favorisant l'engagement des parents<sup>85</sup>. Parmi celles-ci, la communication entre l'école et la famille (messages, rencontres, etc.) apparaît fortement privilégiée tant par les parents que par le personnel éducatif. Cette communication, qui prend la forme de la transmission d'informations concernant l'élève, le groupe-classe ou l'établissement, peut mener à divers degrés de collaboration entre les acteurs. Larivée propose d'ailleurs huit formes de collaboration possibles regroupées en quatre niveaux en fonction du « degré de relation, d'engagement, de consensus et de partage du pouvoir entre les collaborateurs »<sup>86</sup> :

1. *Information et consultation* : rencontres officielles et échanges d'information ponctuels;
2. *Coordination et concertation* : harmonisation des actions et échange d'idées en vue d'un objectif commun (ex. : organisation d'une campagne de financement ou élaboration d'un plan d'intervention);
3. *Coopération et partenariat* : communication bidirectionnelle, établissement d'un rapport d'égalité et d'une confiance mutuelle, recherche d'un consensus dans la prise de décision et reconnaissance des habiletés des partenaires et de leur complémentarité;
4. *Cogestion et fusion* : le fait d'assumer conjointement les responsabilités de gestion<sup>87</sup>.

Selon les attentes et les pratiques des parents et des enseignants, les formes de collaboration et de communication privilégiées varient. Par exemple, si certains parents s'attendent à ce que l'école les informe des activités et de la vie scolaire de leur enfant (niveaux 1 et 2), d'autres souhaitent plutôt être considérés comme des partenaires actifs participant au processus décisionnel (niveaux 3 et 4). Le courant dominant dans les recherches scientifiques des dernières décennies prône principalement la coopération et le partenariat (niveau 3), ce qui se traduit notamment par « la communication bidirectionnelle, la reconnaissance de la complémentarité et de l'expertise de chacun des partenaires,

<sup>83</sup> Archambault, I. [Portrait des pratiques collaboratives école-famille-communauté visant le développement des parents de l'école, en lien avec les besoins d'arrimage à la réussite](#), sans date, page consultée le 9 avril 2021.

<sup>84</sup> Larivée, S. J., Étude des caractéristiques sociodémographiques et des motivations de parents au regard des situations d'implication qu'ils privilégient dans le cheminement scolaire de leur enfant, 2006-2009.

<sup>85</sup> Larivée, S. J., [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>86</sup> *Ibid.*

<sup>87</sup> Larivée, S. J., « La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale », dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013.

le partage du pouvoir »<sup>88</sup>. Cela est d'ailleurs renforcé par les recherches de l'EEF qui mentionnent l'importance de traiter les parents comme des partenaires sur un pied d'égalité par rapport aux intervenants du milieu éducatif<sup>89</sup>.

En substance, les communications bidirectionnelles et personnalisées sont considérées comme favorisant à la fois l'engagement des parents et la réussite de l'enfant, tout en ayant un effet positif sur son assiduité à l'école. En plus des communications en personne ou au téléphone, la personnalisation des messages écrits transmis aux parents (lettre ou courriel) aurait des effets plus positifs que les messages généraux habituellement envoyés, particulièrement pour les parents moins engagés. De plus, l'EEF souligne le fait que les milieux scolaires auraient avantage à différencier le contenu des communications destinées aux parents en fonction de l'âge des enfants. Pour les parents d'élèves du primaire, ces communications devraient s'orienter vers des conseils et des suggestions d'activités pédagogiques à faire dans le cadre familial. Au secondaire, l'information devrait plutôt être factuelle et porter sur le progrès scolaire de l'enfant, les notions vues en classe et les tâches à venir, par exemple les évaluations<sup>90</sup>. Il semble aussi important de porter une attention particulière aux parents faibles lecteurs en s'assurant que le niveau de langage utilisé, tant à l'oral qu'à l'écrit, est adapté pour tous.

Enfin, l'Education Endowment Foundation (EEF) invite les établissements d'enseignement à effectuer un suivi et une évaluation de leurs formes actuelles de communication pour en vérifier l'efficacité. Les communications ont-elles l'effet souhaité? Permettent-elles de joindre les parents ciblés? De plus, la consultation des parents quant aux types de soutien et de communication apparaît incontournable pour arrimer leurs besoins à ce qui est offert par l'école.

### Le numérique au service de la communication parents-enseignants

De nouvelles initiatives communicationnelles, favorisées par la présence grandissante du numérique en éducation, tendent à faire leurs preuves. En effet, la communication entre parents et enseignants par des messages texte échangés au moyen d'applications diverses est une mesure peu coûteuse, facile à implanter et qui a montré une certaine efficacité pour ceux qui l'ont expérimentée.

Au Royaume-Uni, cette initiative a été testée auprès des parents de 15 000 élèves de diverses écoles secondaires à l'aide du portail de communication de l'école. Les parents ont reçu des messages texte hebdomadaires les informant des dates des évaluations à venir, du respect ou non des échéances quant aux devoirs à remettre et des apprentissages effectués en classe. Chez les élèves dont les parents avaient reçu les messages texte, une meilleure assiduité en classe a été enregistrée en plus de progrès en mathématiques. De plus, les parents ayant pris part à l'initiative étaient trois fois plus susceptibles que ceux du groupe contrôle à inciter leur enfant à réviser pour une évaluation à venir<sup>91</sup>.

Bien que cela soit prometteur, les messages texte ne peuvent à eux seuls être considérés comme un moyen suffisant d'améliorer la réussite des élèves, particulièrement dans le cas de ceux qui ont des besoins particuliers. Il est également essentiel de choisir judicieusement la fréquence à laquelle seront envoyés les messages pour éviter d'envahir les parents et de nuire à l'efficacité des communications<sup>92</sup>.

<sup>88</sup> Larivée, S. J., [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011, p. 8.

<sup>89</sup> Education Endowment Foundation, [Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report](#), 2018.

<sup>90</sup> *Ibid.*

<sup>91</sup> Miller, S. et autres, [Texting Parents: Evaluation Report and Executive Summary](#), 2016.

<sup>92</sup> Education Endowment Foundation, [Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report](#), 2018.

### *Stratégies ciblées : la lecture ainsi que les devoirs et leçons*

Pour concrétiser leur engagement dans le cheminement scolaire de leur enfant, les parents peuvent opter pour plusieurs types d'actions, dont des activités d'apprentissage et d'encadrement à la maison. Dès lors, certaines stratégies ciblées, comme celles liées au développement de la littératie et à l'encadrement des devoirs et leçons, apparaissent privilégiées.

Chez les jeunes enfants (de 3 à 5 ans), les activités menées par les parents à la maison et associées à un développement intellectuel et social plus effectif sont généralement liées à la littératie et à la numératie. Il peut s'agir notamment d'activités d'éveil à la lecture ou de rimes, de jeux avec des lettres et des chiffres ou encore de visites à la bibliothèque. Ces activités peuvent être considérées comme des facteurs réduisant l'incidence des troubles d'adaptation et d'apprentissage<sup>93</sup>. D'ailleurs, des travaux de recherche conduits au Québec ont permis de démontrer que des pratiques collaboratives cohérentes entre les milieux familial, scolaire et communautaire contribuent à améliorer la compétence à écrire d'élèves de première année du primaire<sup>94</sup>.

Dans un même ordre d'idées, l'EEF propose aux écoles, dans son guide de référence concernant l'engagement parental<sup>95</sup>, des stratégies pratiques soutenant le développement du langage et de la littératie ou axées sur la lecture en période estivale. Elles varient en fonction de l'âge de l'enfant. L'EEF insiste d'abord sur l'importance de la lecture partagée comme vecteur de développement du langage et de la littératie chez les jeunes enfants. Consciente que les milieux scolaires encouragent déjà la lecture partagée chez les parents de jeunes enfants, l'EEF enjoint aux enseignants d'aider ces parents dans le développement de stratégies de lecture interactive en les incitant à avoir des dialogues fréquents avec leur enfant en cours de lecture ou à faire des activités spontanées comme l'identification de mots et de lettres dans l'environnement immédiat. En outre, l'EEF souligne l'importance pour les parents de créer des occasions de reconnaître les succès de l'enfant, d'interagir et de modéliser la lecture. Lorsque l'enfant vieillit, c'est au tour du parent de l'écouter lire. Il doit ensuite engager un dialogue de qualité à propos du texte lu de façon à favoriser la compréhension du jeune. L'école peut épauler les parents en leur fournissant un soutien structuré ou en présentant des idées d'activités concernant les livres choisis. Elle peut aussi donner accès à une liste d'organismes présents sur le territoire, qui pourraient offrir des activités d'enseignement, des ressources visuelles et des activités de promotion de la langue aux parents faibles lecteurs, analphabètes ou allophones. Ce genre de programme de littératie produit des effets positifs qui peuvent encore être observés six mois après la fin de celui-ci<sup>96</sup>.

Selon l'EEF, le déclin des habiletés de lecture pendant la période estivale serait bien documenté. Une avenue prometteuse à considérer est la création de programmes visant à soutenir l'engagement des parents relativement à la lecture estivale. Par exemple, au Royaume-Uni, un programme valorise la lecture pendant la transition du primaire au secondaire. Les élèves se voient remettre des ensembles de livres et sont invités à participer à des activités de lecture tout au long de l'été dans leur nouvelle école secondaire. Ce type d'approche peut être bénéfique pour les jeunes de milieux défavorisés, mais demande certains ajustements de la part de l'école, notamment pour le choix d'un type de livres approprié pour les élèves.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation invite les enseignants à favoriser chez les parents une compréhension claire de leur rôle dans le suivi des devoirs et leçons, et à entretenir avec eux une communication régulière à ce sujet<sup>97</sup>. Dans le même sens, l'EEF rappelle que les écoles devraient également encourager les parents à se renseigner à propos des devoirs et leçons de leur enfant.

---

<sup>93</sup> Sylva, K. et autres, *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-School to End of Key Stage 1*, 2004.

<sup>94</sup> Puentes-Neuman, G. *Quel soutien scolaire et communautaire offrir aux parents afin de favoriser la réussite de l'entrée dans l'écrit chez les enfants?*, 2014.

<sup>95</sup> Education Endowment Foundation, *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*, 2018.

<sup>96</sup> *Ibid.*

<sup>97</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire*, 2010.



L'objectif est de soutenir l'enfant dans l'exécution de ses travaux scolaires à la maison, tout en se gardant de se substituer à lui. Par la création d'une routine quotidienne de devoirs, l'engagement des parents aiderait l'enfant à développer sa motivation et à réguler son propre comportement. L'apport des parents est particulièrement bénéfique lorsqu'il est axé sur l'apprentissage d'habiletés liées à la planification, à la persévérance ainsi qu'à la gestion du temps, du matériel et des émotions<sup>98</sup>. Par ailleurs, certaines ressources (ex. : Alloprof) offrent des services de tutorat gratuitement pour soutenir les élèves dans cette période des devoirs et leçons, notamment lorsque les parents ne peuvent assurer un suivi adéquat.

### Renforcement des compétences

Comme il en a été fait mention précédemment, un des facteurs motivant l'engagement des parents réside dans leurs compétences. Cela peut s'observer par leur perception des compétences nécessaires pour s'engager dans le cheminement scolaire de leur enfant, par les compétences réellement détenues ou par leur sentiment d'auto-efficacité à cet égard. En effet, « posséder des compétences n'assure pas pour autant aux parents le sentiment d'être compétents ». Ainsi, en s'intéressant aux compétences que les parents peuvent mobiliser pour s'engager efficacement dans la réussite de l'enfant, il est possible de leur offrir un meilleur soutien.

Une recherche de Larivée, Terrisse et Richard<sup>99</sup> porte sur la question des compétences jugées nécessaires ou très importantes par les parents d'élèves du primaire qui souhaitent s'engager efficacement dans le cheminement scolaire de leur enfant. L'une des conclusions de cette recherche est qu'il est important pour ces parents de détenir des compétences diversifiées, particulièrement en ce qui concerne leur rôle éducatif et le travail scolaire à la maison. À cet égard, les parents considèrent comme des compétences à détenir le fait de savoir lire et écrire, d'être en mesure d'organiser son temps pour participer à la vie scolaire et de savoir établir de bonnes relations avec le personnel scolaire. Ils considèrent ces compétences comme essentielles pour s'engager de diverses façons dans le cheminement scolaire de leur enfant. Il serait alors avantageux de les prioriser dans le cadre de formations s'adressant aux parents.

### Australie — Des enseignements pour les parents

Une école australienne de l'État de Victoria offre, depuis 2016, des soirées de formation consacrées aux mathématiques. En effet, plusieurs parents disent se sentir moins confiants dans cette discipline scolaire. Ils ont donc l'occasion de recevoir une formation sur les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants pour l'apprentissage des quatre opérations, notamment le recours à du matériel de manipulation. De plus, une soirée est consacrée aux diverses stratégies de résolution de problèmes mathématiques. Les soirées qui se déroulent à cette école, qui compte près de 600 élèves, ont attiré entre 150 et 200 parents<sup>100</sup>. De manière complémentaire, l'école a également adopté une approche innovante en rendant accessibles sur YouTube<sup>101</sup> une soixantaine de vidéos montrant une variété de concepts mathématiques pour que les parents puissent soutenir leur enfant à la maison.

<sup>98</sup> Education Endowment Foundation, *Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report*, 2018.

<sup>99</sup> Larivée, S. J. et autres, *La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer*, 2013.

<sup>100</sup> Vukovic, R., *Sharing Research with Parents*, 26 février 2018.

<sup>101</sup> YouTube, *DEtv Donald Eddington*, sans date, page consultée le 6 juin 2019.

Finalement, en plus des compétences parentales, la capacité des enseignants à mettre les parents à contribution et à travailler avec eux n'est pas à négliger puisqu'elle peut constituer un obstacle à la collaboration école-famille<sup>102</sup>. Selon un sondage effectué dans des écoles britanniques, il existerait une présomption selon laquelle les enseignants seraient au fait des manières d'encourager l'engagement parental, alors que des résultats révèlent que seulement 10 % d'entre eux disent avoir reçu de la formation à cet égard<sup>103</sup>. Une attention particulière à leur formation initiale et continue en ce sens serait bénéfique.

Au Québec, le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante<sup>104</sup> guidant l'élaboration des programmes universitaires de formation à l'enseignement et soutenant le développement professionnel tout au long de la carrière accorde d'ailleurs une place aux parents, notamment par le biais de la compétence 10, *Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté*. Les enseignants doivent développer cette compétence du référentiel, dont la mise en œuvre laisse place à une variété d'initiatives de collaboration avec les familles, en sollicitant l'engagement des parents dans les apprentissages de leur enfant et dans la vie de l'école, notamment en établissant des relations constructives avec la famille et en entretenant une communication de qualité avec cette dernière.

### *Engagement des parents auprès des élèves du secondaire*

La recherche reconnaît l'apport de l'engagement parental chez les élèves du secondaire : de meilleurs résultats scolaires, moins de problèmes disciplinaires et de plus grandes aspirations professionnelles peuvent en effet être observés<sup>105</sup>. Cet engagement tend toutefois à se transformer au fil de la progression de l'adolescent dans son cheminement scolaire étant donné qu'il acquiert son indépendance en se distanciant graduellement de ses parents<sup>106</sup>. Comparativement à l'engagement des parents d'enfants d'âge préscolaire et primaire, celui des parents d'adolescents est moins direct. Ces derniers cherchent à favoriser l'autonomie du jeune, tout en discutant avec lui de ses stratégies d'apprentissage, de ses aspirations professionnelles et de l'élaboration d'un plan réaliste pour son avenir scolaire et professionnel<sup>107</sup>. En raison de la taille et de la complexité des établissements d'enseignement secondaire, plusieurs parents trouvent difficile d'obtenir des informations et des conseils à ces égards, d'autant plus qu'ils doivent composer avec une multitude d'enseignants. De plus, les enseignants du secondaire déploieraient moins de stratégies pour favoriser l'engagement des parents, s'attendant plutôt à ce que les élèves assument eux-mêmes la responsabilité de leurs travaux scolaires<sup>108</sup>.

---

<sup>102</sup> Larivée, S. J., La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale », dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013.

<sup>103</sup> Education Endowment Foundation, [Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report](#), 2018.

<sup>104</sup> Ministère de l'Éducation, [Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante](#), 2020.

<sup>105</sup> Deslandes, R. et R. Cloutier, « Adolescents' Perception of Parental Involvement in Schooling », *School Psychology International*, vol. 23, n° 2, p. 220-232, 2002.

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> Park, S. et S. Holloway, « [Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income](#) », *School Community Journal*, vol. 28, n° 1, p. 9-36, 2018.

<sup>108</sup> *Ibid.*

### La perception des adolescents à l'égard de l'engagement de leurs parents

Pour bien saisir les subtilités de l'engagement parental auprès d'élèves du secondaire, une variable intéressante à considérer est la perception des adolescents à cet égard. À la lumière des résultats d'une étude<sup>109</sup> menée auprès d'élèves québécois d'une quinzaine d'années, il est possible d'affirmer que les adolescents sont favorables à l'engagement de leurs parents dans leur réussite éducative, sauf lorsqu'il s'agit de visites en classe ou de la participation à des sorties éducatives. Les jeunes souhaitent notamment partager leurs apprentissages avec leurs parents, aiment les entendre raconter leur propre adolescence et sont enclins à leur remettre les communications provenant de l'école. Ces exemples représentent de belles occasions pour les parents d'offrir du soutien affectif à leur enfant en l'encourageant, en l'aidant dans ses travaux scolaires ainsi qu'en discutant avec lui de ses cours et de son avenir. Les résultats de l'étude pointent aussi vers le fait que plus l'adolescent présente un haut niveau d'autonomie, une bonne estime de lui-même et une fierté à l'égard des efforts qu'il a fournis dans son travail scolaire, plus son ouverture par rapport à l'engagement de ses parents se manifesterait. Toutefois, cet engagement doit également respecter les niveaux d'autonomie et de maturité du jeune, des éléments cruciaux propres à l'adolescence.

Deslandes et Bertrand<sup>110</sup> se sont intéressés aux facteurs motivant les parents d'adolescents québécois à s'engager dans leur cheminement scolaire. En ce qui concerne l'engagement des parents à l'école, la motivation est liée à la croyance individuelle selon laquelle cela fait partie du rôle parental. À la maison, le plus important facteur motivationnel est présent lorsque le jeune interpelle directement ses parents pour recueillir des idées liées à un projet scolaire, pour leur faire part de ses apprentissages ou pour obtenir de l'aide dans son étude en vue d'un examen. Pour que cette attitude d'ouverture se manifeste, il est essentiel que la relation parent-adolescent soit de qualité. La « sollicitation parentale », soit les discussions du parent avec son jeune qui permettent d'en apprendre davantage sur ses activités et les personnes qu'il fréquente, serait une manière efficace de renforcer ce lien. Par ailleurs, les activités de sollicitation parentale auraient pour effet de diminuer la fréquence des comportements antisociaux chez les adolescents, ce qui leur permettrait de se concentrer davantage sur leurs études. Toutefois, une nuance s'impose : cette sollicitation ne doit pas franchir une certaine ligne et ainsi être perçue par le jeune comme de l'intrusion ou du contrôle<sup>111</sup>.

Deux autres éléments sont liés positivement à l'idée que les parents se font de leur rôle dans le cheminement scolaire de leur enfant d'âge secondaire et ont une influence sur leur engagement réel. Il s'agit d'un environnement scolaire accueillant ainsi que de communications du type informatif entre l'école et la maison<sup>112</sup>. Il semble que cela soit encore plus vrai dans les milieux défavorisés où le sentiment des parents d'être bienvenus à l'école renforce la croyance que leur engagement est une partie importante du rôle parental. L'école a donc un rôle à jouer, notamment en amorçant la communication avec les parents pour promouvoir leur engagement, particulièrement en leur transmettant des informations qui leur permettent de soutenir leur adolescent dans la prise de décision concernant les choix de cours ou l'admission dans un établissement d'enseignement postsecondaire. Une bonne communication est un prédicteur important de l'engagement des parents tant à l'école que dans le cheminement scolaire de l'adolescent en général. L'environnement scolaire accueillant, pour sa part, favorise surtout l'engagement des parents à l'intérieur de l'école. En somme, l'école contribue à créer un contexte propice à la construction du rôle des parents et au développement de leur capacité à accompagner leur enfant dans sa réussite<sup>113</sup>.

<sup>109</sup> Deslandes, R. et R. Cloutier, « Adolescents' Perception of Parental Involvement in Schooling », *School Psychology International*, vol. 23, n° 2, p. 220-232, 2002.

<sup>110</sup> Deslandes, R. et R. Bertrand, « Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling », *The Journal of Educational Research*, vol. 98, n° 3, p. 164-175, 2005.

<sup>111</sup> Hubert, B., [L'influence de la supervision parentale sur les adolescents](#), 23 octobre 2017.

<sup>112</sup> Park, S. et S. Holloway, « [Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income](#) », *School Community Journal*, vol. 28, n° 1, p. 9-36, 2018.

<sup>113</sup> *Ibid.*

Enfin, les obstacles à l'engagement parental sont sensiblement les mêmes pour les parents d'élèves du secondaire que pour ceux de l'éducation préscolaire et du primaire<sup>114</sup> : défis liés à la logistique et ceux liés à la langue et à la culture. Pour y remédier, des idées sont émises par certains auteurs<sup>115</sup>, par exemple, la présence d'interprètes lors d'ateliers, des rencontres de suivi scolaire animées par les adolescents eux-mêmes et l'implication d'organismes de la communauté pour la présentation d'options éducatives et d'emploi à choisir après le secondaire.

### Pandémie de la COVID-19 : réaffirmer l'importance de l'engagement parental

Les perturbations vécues en éducation en raison de la crise de la COVID-19 ont été nombreuses. Leurs répercussions sur les parents et sur la vie familiale l'ont été tout autant. Selon un sondage mené par la Chaire de recherche du Canada sur le numérique, en collaboration avec la Fédération des comités de parents du Québec<sup>116</sup>, les cinq plus grands défis rencontrés par les parents dans les premiers mois de confinement au printemps 2020 se sont concentrés autour de l'accès aux appareils numériques, du manque de communication avec l'école ou avec les enseignants, de la conciliation travail-famille, de la réussite scolaire ainsi que de la motivation scolaire de leur enfant.

Tous corollaires de l'enseignement à distance, ces défis démontrent que les parents ont été très sollicités pour soutenir l'apprentissage de leur enfant. La crise a ainsi mis en évidence l'importance de leur implication dans la réussite éducative du jeune, et ce, tant sur le plan de l'apprentissage que sur celui du maintien de sa motivation. En d'autres mots, la pandémie de COVID-19 a réaffirmé et valorisé le rôle des parents en éducation<sup>117</sup>. Par ailleurs, l'apprentissage à la maison est venu changer la vision de l'école pour de nombreux parents. En effet, plusieurs souhaitent désormais des changements en éducation et demandent à être davantage entendus et impliqués dans la prise de décision<sup>118</sup>. Dans ce contexte, des recommandations, de bonnes pratiques et des occasions pour favoriser l'engagement parental ont émergé.

*ci-dessous :*

*Recommandations pour engager les parents en temps de crise*

*Bonnes pratiques à conserver au-delà de la crise*

*Occasions résultant de la COVID-19*

*Recherche sur le vécu des parents et de leurs enfants âgés entre 6 et 17 ans*

<sup>114</sup> DeSpain, S. N., Conderman, G. et L. Gerzel-Short, « Fostering Family Engagement in Middle and Secondary Schools », *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas for Middle & High School Teachers*, vol. 91, n° 6, p. 236-242, 2018.

<sup>115</sup> *Ibid.*

<sup>116</sup> Karsenti, T. et autres, « L'école à la maison : un défi de taille, pour les parents... et les élèves », *Action Parents*, vol. 4, n° 2, 2020.

<sup>117</sup> Cajelais, J. « Accompagner son enfant au primaire – Un travail d'équipe essentiel », *École branchée*, hors série, 2021.

<sup>118</sup> Manno, Bruno V. *Pluralism Is Growing in K-12 Education*, 2021.

### *Recommandations pour engager les parents en temps de crise*

En réponse à la pandémie, reconnaissant l'importance de l'engagement des parents, l'OCDE a formulé certaines recommandations aux autorités scolaires dans le but de le favoriser en ce temps de crise<sup>119</sup> :

- fournir aux parents des guides pour les soutenir dans l'accompagnement de leur enfant lors de l'apprentissage à distance ainsi que des lignes directrices concernant l'utilisation sécurisée des outils technologiques;
- s'assurer que les parents ont accès au matériel numérique et aux connexions Internet permettant de maintenir une communication régulière;
- développer des stratégies de communication, outre les méthodes conventionnelles comme les messages vocaux et les dépliants, en déléguant, par exemple, du personnel scolaire de confiance chargé de tenir les parents informés des moyens qu'ils peuvent mettre en œuvre pour soutenir leur enfant;
- aider les parents à développer certaines compétences permettant de soutenir davantage les apprentissages à distance de leur enfant.

Certaines juridictions ont également fait des recommandations. Il a été proposé notamment de cibler les familles les plus vulnérables pour assurer une communication et un soutien personnalisés, d'utiliser une communication régulière à l'aide de différentes méthodes de correspondance telles que des messages vidéo et les réseaux sociaux, et de rester disponibles en étendant les heures de bureau virtuelles ou encore en demandant aux parents une rétroaction sur l'expérience de l'apprentissage à distance. Plus largement, les enseignants ont été encouragés à demeurer attentifs et à faire preuve de souplesse<sup>120</sup>.

### *Bonnes pratiques à conserver au-delà de la crise*

La pandémie a perturbé les façons traditionnelles d'engager les familles dans la vie de l'école et du même coup, les familles sont devenues essentielles pour soutenir l'apprentissage des élèves. Dès lors, les établissements ont dû développer de nouvelles pratiques pour faciliter l'engagement des parents. Celles-ci pourraient d'ailleurs se poursuivre au-delà de la crise<sup>121</sup>.

Tout d'abord, l'utilisation du virtuel a fait tomber les limites de temps et de lieu pour joindre les parents. Par conséquent, plusieurs établissements ont pu organiser en ligne divers événements s'adressant aux parents, par exemple des conférences sur des sujets variés et des rencontres entre les enseignants et les parents. Davantage de parents ont pu participer à ces activités grâce à cette approche inclusive.

Ensuite, les parents n'ayant généralement pas l'expertise et l'expérience professionnelles des enseignants, il a été essentiel de leur offrir des outils et des ressources pédagogiques afin qu'ils puissent mieux accompagner leur enfant dans son apprentissage. L'espace Parents sur le site Web *L'école ouverte* ou encore les capsules produites par la TÉLUQ visant à soutenir les parents d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) sont des exemples de ressources qui ont contribué au renforcement du partenariat entre l'école et la famille.

Finalement, la pandémie a éprouvé psychologiquement bien des parents. Faire preuve de compassion et d'empathie dans ces temps difficiles a été une façon pour les directions d'établissement et le personnel scolaire d'établir un lien efficace, positif et durable avec les familles favorisant ainsi la réussite éducative des enfants et leur bien-être.

<sup>119</sup> OCDE, [A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020](#), 2020.

<sup>120</sup> Minnesota Department of Education, [Supporting Students and Families COVID-19 Resources](#), 2020.

<sup>121</sup> Gohl, Erin et Kristen Thorson, [Reimagining Family Engagement in the Time of COVID](#), 2021.

### Occasions résultant de la COVID-19

Les responsabilités dans la poursuite de la mission de l'école au cours de la dernière année se sont élargies à la famille ainsi qu'à l'ensemble de la communauté. Ces alliés ont dû se mobiliser pour assurer la continuité des apprentissages<sup>122</sup>. C'est pourquoi la pandémie s'avère une occasion de redynamiser la relation entre l'école et la famille ainsi que celle entre l'école et la communauté. À ce sujet, la publication spécialisée *Education Week*<sup>123</sup> formule plusieurs recommandations aux autorités scolaires, notamment :

- avoir du personnel au sein des écoles dont la seule tâche est de favoriser l'engagement parental;
- permettre aux familles, à l'aide de différents processus, d'exprimer leur leadership et de participer aux décisions de l'école;
- travailler avec des partenaires communautaires pour, entre autres, aborder les enjeux d'iniquités socioéconomiques et scolaires;
- offrir du développement professionnel à tout le personnel éducatif pour établir des relations authentiques et équitables avec toutes les familles.

### Recherche sur le vécu des parents et de leurs enfants âgés entre 6 et 17 ans

Ce projet de recherche<sup>124</sup> mené par Katherine Pascuzzo, du Groupe de recherche et d'intervention sur les adaptations sociales de l'enfance (GRISE), vise à identifier et à décrire les facteurs individuels et interpersonnels liés à la résilience et à l'adaptation des enfants de 6 à 17 ans et de leurs parents pendant la pandémie de COVID-19. Il vise également à évaluer comment ces facteurs seront liés à l'adaptation des enfants et de leurs parents après 6 mois. La recherche est en cours auprès d'un échantillon de 200 parents d'enfant âgés entre 6 et 17 ans et un des enfants avec qui ils résident. Les retombées prévues du projet comptent notamment l'identification des facteurs familiaux et individuels à promouvoir pour favoriser l'adaptation des jeunes et de leurs parents. Le projet de recherche devrait se terminer en avril 2021.

## Expériences hors Québec

### Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario apparaît très actif en ce qui concerne l'engagement parental. Au cours des dernières années, il a été à l'origine d'initiatives visant à promouvoir le rôle des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Cela se manifeste non seulement par une section entière de son site Web consacrée à l'engagement parental<sup>125</sup>, mais aussi par une politique en la matière. En plus des actions ministérielles, des associations de directions d'établissement et d'enseignants ont mis en œuvre différentes initiatives pour favoriser l'engagement parental.

#### La politique Partenariat avec les parents

En 2010, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a élaboré la Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario<sup>126</sup> intitulée *Partenariat avec les parents*. Son objectif est de fournir l'appui nécessaire à l'établissement de liens accrus avec les parents en s'assurant qu'ils ont les ressources leur permettant de s'engager pleinement dans l'éducation de leur enfant. Cette politique témoigne d'une

<sup>122</sup> Brookings Institution, *Beyond reopening schools: How education can emerge stronger than before COVID-19*, 2020.

<sup>123</sup> Education Week, *Family-School Relationships Are the Missing Link in COVID-19 Era Education*, 2020.

<sup>124</sup> Pascuzzo, K. *Le vécu des parents et leurs enfants âgés entre 6 et 17 ans durant la crise de la COVID-19*, sans date, page consultée le 9 avril 2021.

<sup>125</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, *Engagement des parents*, sans date, page consultée le 24 mai 2019.

<sup>126</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, *Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario – Partenariat avec les parents*, 2010.

évidente préoccupation ministérielle quant à l'engagement parental qui reconnaît qu'un partenariat véritable entre les acteurs requiert des mesures concrètes en ce sens. Ainsi, la Politique présente quatre axes permettant de s'assurer que la participation des parents est encouragée, reconnue et comprise collectivement :

- instauration d'un climat scolaire positif où le point de vue de tous les parents est encouragé, entendu et apprécié;
- suppression des obstacles auxquels certains parents peuvent faire face et qui les restreignent dans leur participation à l'apprentissage de leur enfant;
- soutien aux parents par un partage de connaissances et d'outils nécessaires pour favoriser l'apprentissage de leur enfant à la maison;
- renforcement du lien avec les parents par l'utilisation de canaux de communication multiples permettant de diffuser des méthodes d'appui à l'apprentissage à la maison.

### *Des ressources élaborées par le Conseil ontarien des directeurs de l'éducation*

Le Conseil ontarien des directeurs de l'éducation (CODE), une association de directions d'établissement, met aussi en place des initiatives pour favoriser l'engagement parental. Par l'entremise d'une section de son site Web consacrée à l'engagement parental<sup>127</sup>, cette association offre un vaste éventail de documents de référence s'adressant aux parents. Ils sont tous élaborés de manière à les soutenir dans les différents rôles qu'ils remplissent auprès de leur enfant, non seulement ceux de mentor, de modèle, de coach et de guide, mais aussi ceux d'apprenant et de parent impliqué. D'abord, une trousse d'outils et un guide d'accompagnement<sup>128</sup> portent sur les relations interpersonnelles et sur les actions que les parents peuvent mettre en œuvre pour aider leur enfant à construire des relations saines. De plus, le CODE a publié une trousse d'outils pour soutenir les parents dans les actions qu'ils peuvent faire afin d'appuyer l'apprentissage et la réussite de leur enfant, de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année. Une édition spéciale de cette trousse s'adresse en particulier aux parents d'adolescents<sup>129</sup>.

### *La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*

Pour appuyer les membres du personnel enseignant dans leur travail avec les parents, la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a développé un site Web<sup>130</sup>. L'ensemble de l'information de cette ressource se décline en sept modules traitant, entre autres, de l'établissement de relations positives, des manières de communiquer efficacement, de la collaboration avec les parents, de façons de susciter la contribution à la vie de l'école ainsi que des éléments touchant le bien-être et l'équité. Le tout est présenté sous forme de contenu théorique, de pistes de réflexion, de conseils pratiques, d'études de cas, de capsules vidéo et de fichiers balados. Une des forces de ce site réside dans le fait que les pistes de perfectionnement professionnel et les conseils pratiques présentés sont articulés de manière distincte pour les enseignants du primaire et ceux du secondaire, permettant ainsi de s'adapter davantage aux réalités vécues par les élèves, les parents et les enseignants.

---

<sup>127</sup> Council of Ontario Directors of Education (CODE), [L'engagement parental est important pour le succès des élèves](#), sans date, page consultée le 27 mai 2019.

<sup>128</sup> Council of Ontario Directors of Education (CODE), [Trousse d'outils pour parents : les relations interpersonnelles – Ce que peuvent faire les parents pour aider leurs enfants à bâtir des relations saines](#), sans date, page consultée le 29 mai 2019.

<sup>129</sup> Council of Ontario Directors of Education (CODE), [La trousse d'outils pour parents : édition ado – Ce que peuvent faire les parents pour aider leurs ados à réussir](#), 2012.

<sup>130</sup> Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, [Engagement des parents](#), sans date, page consultée le 27 mai 2019.

## Manitoba

Les instances éducatives manitobaines sont également à l'origine d'une multitude de mesures visant à soutenir les parents dans le suivi du cheminement scolaire de leur enfant. Parmi les initiatives proposées pour accroître l'engagement parental se trouve une ressource en ligne pour les parents d'élèves du secondaire ainsi qu'un guide destiné aux parents d'élèves autochtones.

### *Une ressource en ligne concernant les élèves du secondaire*

Le ministère de l'Éducation et de la Formation du Manitoba offre une ressource en ligne<sup>131</sup> aux parents et aux enseignants d'élèves de la 5<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année, soit des « années intermédiaires » dont l'équivalent au Québec correspond au troisième cycle du primaire et au premier cycle du secondaire, dans le but de renforcer l'engagement des élèves dans leurs études. Ce site Web a aussi été créé afin de répondre au besoin manifeste de ressources s'adressant aux acteurs entourant plus particulièrement les adolescents.

Des conseils destinés aux parents et aux enseignants les aident à comprendre les défis auxquels fait face l'adolescent pour pouvoir ensuite l'appuyer convenablement dans ses apprentissages. Pour agir en ce sens, les parents sont, entre autres, encouragés à maintenir un dialogue avec leur enfant, à favoriser des choix de vie sains pour la famille, à aider le jeune à devenir autonome et confiant ainsi qu'à lui donner plus de responsabilités et de liberté. Une attention particulière est accordée à la nécessité pour les parents d'encourager la curiosité intellectuelle chez l'adolescent. Ainsi, des stratégies visent à favoriser l'acquisition de diverses connaissances : « Favorisez la curiosité naturelle de votre enfant envers la nature, les arts, le sport, la musique, la danse, les projets de découverte et le travail communautaire en planifiant des sorties familiales avec lui »<sup>132</sup>.

### *L'engagement parental dans les familles autochtones*

Parmi les ressources ministérielles accessibles en ligne, des documents de référence s'adressent aux parents autochtones. Ainsi, le *Guide destiné aux parents et aux familles des élèves autochtones*<sup>133</sup> comporte des outils pour les parents correspondant aux besoins des jeunes, de l'éducation préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Des idées d'activités sont proposées pour chaque année scolaire. Par exemple, en 7<sup>e</sup> année, le parent peut montrer le lien entre les connaissances culturelles et les apprentissages scolaires en expliquant comment les mathématiques servent à construire un tipi traditionnel. En 11<sup>e</sup> année, le parent cherche à orienter son adolescent vers un choix de carrière et peut lui donner des exemples d'une personne autochtone exerçant un métier semblable à celui qui l'intéresse.

De plus, une section entière du guide est consacrée aux partenariats entre les parents autochtones et l'école pour favoriser l'apprentissage de l'enfant. Elle contient des renseignements destinés aux enseignants et aux directions d'établissement. Ceux-ci portent sur les partenariats scolaires étant réputés contribuer à la réussite des élèves. En effet, le rôle de ces acteurs consiste notamment à s'assurer que les familles autochtones se sentent intégrées dans le milieu scolaire. Bon nombre de stratégies sont présentées aux enseignants, telles que l'intégration des perspectives autochtones et de leurs connaissances particulières directement dans les programmes d'études et les activités en classe<sup>134</sup>. De leur côté, les directions sont notamment appelées à participer elles-mêmes à des formations visant à les sensibiliser à la culture autochtone et à solliciter la participation des parents autochtones à la vie de l'école.

<sup>131</sup> Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, [Les années intermédiaires : une ressource pour les parents](#), sans date, page consultée le 29 mai 2019.

<sup>132</sup> Manitoba, ministère de l'Éducation et de la Formation, [Les années intermédiaires : une ressource pour les parents – Aider votre enfant à réussir](#), sans date, page consultée le 29 mai 2019.

<sup>133</sup> Manitoba, ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse, [Comment aider votre enfant à réussir à l'école – Guide destiné aux parents et aux familles des élèves autochtones](#), 2006.

<sup>134</sup> *Ibid.*



## Nouvelle-Zélande

Au cours des dernières années, un bon nombre de recherches produites en Nouvelle-Zélande ont montré que le progrès accompli par un jeune dans ses apprentissages est étroitement corrélé avec l'engagement de ses parents. De là est apparue une volonté du ministère de l'Éducation de ce pays de créer et d'assurer un environnement d'apprentissage basé sur la collaboration entre les parents et le milieu scolaire. Il est à noter que la conception de l'engagement parental en Nouvelle-Zélande s'étend à la famille élargie (*whanau*)<sup>135</sup>, principalement chez les Maoris, et que des références relatives à ce groupe sont intégrées dans les documents ministériels.

### *Les orientations et les initiatives du ministère de l'Éducation*

Le Plan stratégique 2016-2020 du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Zélande énonce, parmi ses priorités, le fait de « donner aux apprenants, aux parents, aux communautés et aux employeurs les moyens d'influencer la qualité et la pertinence de l'enseignement et de l'apprentissage pour rehausser la réussite »<sup>136</sup>. Pour ce faire, le Ministère entend leur fournir les preuves, les données et les connaissances nécessaires pour éclairer leurs décisions. Ce plan stratégique explique que le réaménagement de la structure organisationnelle du Ministère, effectué au cours des dernières années, a doté l'organisation d'un secteur consacré aux parents, à la famille élargie et à la communauté.

Concernant les visées poursuivies par le plan stratégique, les *National Education Goals* comptent, parmi leurs dix objectifs, celui d'offrir aux élèves une base solide, particulièrement durant les premières années d'apprentissage, notamment par des programmes soutenant les parents dans leur rôle de premiers éducateurs de l'enfant<sup>137</sup>.

De surcroît, parmi les huit principes sur lesquels s'appuie le curriculum national<sup>138</sup>, *l'engagement de la communauté* implique que le contenu du curriculum doit être significatif pour l'élève, en plus de susciter le soutien des familles et des communautés dans son apprentissage. À cet effet, il importe de préciser que le curriculum préconise le développement de partenariats entre l'école et la maison, reconnaissant ainsi les parents comme porteurs d'une connaissance unique quant aux caractéristiques de leur enfant, tout en offrant de multiples occasions de faire progresser ses apprentissages.

En outre, le Ministère dispose d'une ressource en ligne centralisée destinée aux parents<sup>139</sup>. Ce site Web leur offre des conseils pour soutenir les apprentissages, et ce, de la petite enfance à la fin du secondaire. Parmi les conseils offerts aux parents se trouve une gamme d'activités permettant de consolider certains apprentissages. Par exemple, il est suggéré aux parents de cuisiner une recette en famille pour réviser la notion de fractions avec leur enfant<sup>140</sup>.

### *Des initiatives locales*

Une autonomie est accordée aux établissements d'enseignement pour la mise en œuvre de divers projets concernant le renforcement de l'engagement parental pour la réussite éducative. Ainsi, les projets ne sont pas tous lancés par le Ministère, ce qui laisse place à un foisonnement d'initiatives locales. À cet égard, l'Education Review Office (ERO), une agence chargée d'évaluer la qualité de l'éducation dans les écoles néo-zélandaises, a produit de multiples rapports portant sur l'engagement des parents dans la réussite éducative de leur enfant<sup>141</sup>. De plus, les travaux conduits par l'ERO ont souvent été à la source de l'élaboration de programmes et d'initiatives au Ministère.

<sup>135</sup> Walker, T., *Whanau – Maori and Family: Contemporary Understandings of Whanau*, Te Ara – The Encyclopedia of New Zealand, 2017.

<sup>136</sup> Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, *Ambitious for New Zealand: The Ministry of Education Four Year Plan 2016-2020*, 2016, p. 3.

<sup>137</sup> Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, *The National Education Goals (NEGs)*, 2018.

<sup>138</sup> Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, *The New Zealand Curriculum*, 2007.

<sup>139</sup> Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, *For Parents: Practical Information about Education for Parents and Carers*, sans date, page consultée le 22 mai 2019.

<sup>140</sup> Nouvelle-Zélande, ministère de l'Éducation, *Ideas to Help with Reading, Writing and Maths*, 2016.

<sup>141</sup> Education Review Office, *About ERO*, 2016, sans date, page consultée le 23 mai 2019.

## Écosse

Le gouvernement écossais fait la promotion d'un large éventail de moyens favorisant l'engagement parental dans la scolarité des enfants. La coéducation est d'ailleurs fortement soutenue par l'ensemble des acteurs du système éducatif en Écosse<sup>142</sup>.

### *Le cadre normatif de l'engagement parental en éducation*

En Écosse, la loi sur l'éducation, le *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006*<sup>143</sup>, prévoit des devoirs et des responsabilités pour les collectivités territoriales, les écoles, les directions d'établissement et les parents. Ainsi, les collectivités territoriales doivent élaborer une stratégie relative à l'engagement parental mentionnant notamment les moyens privilégiés pour offrir des conseils personnalisés et des renseignements aux parents quant au cheminement scolaire de leur enfant. Les directions d'établissement, pour leur part, doivent notamment fournir les efforts nécessaires pour soutenir les parents ayant de la difficulté à s'engager dans l'apprentissage de leur enfant. Enfin, cette loi souligne le droit des parents d'être parties prenantes de la vie de l'école<sup>144</sup>.

L'Écosse s'est également dotée récemment d'un cadre d'amélioration en éducation, le *2019 National Improvement Framework and Improvement Plan*<sup>145</sup>, porté par les valeurs d'excellence et d'équité. Ce cadre accorde une place importante à l'engagement des parents en tant que vecteur d'amélioration. En effet, l'engagement parental est présenté comme un moyen d'amener les élèves à atteindre l'excellence et de réduire les inégalités. Ainsi, le ministère de l'Éducation écossais souhaite assurer un suivi du degré d'engagement des parents de même que de leur satisfaction à l'égard de l'enseignement offert dans chaque collectivité.

Une manière d'appliquer le cadre national a été la mise en œuvre du plan d'action *Learning Together*<sup>146</sup>, qui a permis d'offrir une vision de l'engagement parental, de la conception de l'enfant jusqu'à ce qu'il atteigne 18 ans. Les objectifs poursuivis par ce plan d'action sont notamment :

- le renforcement des occasions de collaboration pour tous les parents, et ce, à tous les ordres d'enseignement;
- l'élargissement des possibilités de bénévolat offertes aux parents dans le milieu éducatif;
- l'amélioration du soutien offert aux familles pour les accompagner dans leur engagement à l'égard du développement et de l'apprentissage de l'enfant;
- la diminution du nombre d'obstacles à l'engagement parental;
- l'amélioration des compétences des parents et des professionnels à l'égard de l'engagement parental;
- la garantie que l'engagement parental est reflété par les politiques et les processus d'inspection du milieu éducatif;
- l'attribution d'un financement suffisant pour soutenir l'engagement parental à l'échelle nationale, régionale et locale.

Les priorités d'action des deux cadres présentés sont similaires dans la mesure où ils visent à étendre les occasions d'apprentissage en famille, tout en assurant un soutien adéquat.

---

<sup>142</sup> Morgan, N., « La participation des parents dans l'enseignement scolaire en Écosse », *Administration & Éducation*, vol. 1, n° 153, p. 137-140, 2007.

<sup>143</sup> Scottish Parent Teacher Council, *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006 Guidance and Duties*, 2018.

<sup>144</sup> Bien que les politiques éducatives soient définies par le ministère de l'Éducation écossais, la responsabilité de l'enseignement public revient aux collectivités territoriales.

<sup>145</sup> Scottish Government, *2019 National Improvement Framework and Improvement Plan: Achieving Excellence and Equity*, 11 décembre 2018.

<sup>146</sup> Scottish Government, *Learning Together: National Action Plan on parental involvement, engagement, family learning and learning at home 2018-2021*, 21 août 2018.

### *Les ressources qui s'adressent aux acteurs de l'éducation*

Pour contribuer à l'application du *Parental Involvement Act*, évoqué précédemment, le ministère de l'Éducation écossais met à la disposition de tous les acteurs de l'éducation une trousse comprenant des outils et des informations afin de favoriser l'engagement parental<sup>147</sup>. Cette trousse contient une dizaine de fascicules traitant de sujets précis relatifs à cet engagement. Au sujet des thèmes abordés dans la présente publication, certains thèmes de ces fascicules revêtent un intérêt particulier. Par exemple, il est question de l'importance de l'ensemble des parents, de l'implication des pères, des défis de l'apprentissage à la maison, des partenariats entre l'école et la maison et du rôle d'agent de liaison entre la maison et le milieu scolaire.

Par ailleurs, sur le site Web d'Education Scotland, une rubrique est consacrée aux parents, Parentzone<sup>148</sup>, et une foule d'informations et d'outils de référence y sont présentés. De plus, une section met l'accent sur les diverses manières pour les parents de s'engager auprès de leur enfant et dans les écoles. Enfin, il est à noter que ce site Web est alimenté conjointement par diverses parties prenantes en éducation, ce qui permet de renouveler continuellement les informations qui s'y trouvent<sup>149</sup>.

---

<sup>147</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners](#), 11 novembre 2020.

<sup>148</sup> Education Scotland, [Parentzone](#), sans date, page consultée le 10 juin 2019.

<sup>149</sup> Scottish Government, [Learning Together: National Action Plan on Parental Involvement, Engagement, Family Learning and Learning at Home 2018-2021](#), 21 août 2018.

## Volet 2 – L'implication des parents dans la gouvernance scolaire

### Introduction

Au-delà de l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, leur implication dans la gouvernance scolaire revêt un intérêt particulier. Relevant d'une responsabilité collective, elle commande une vision commune et la mobilisation de tous les acteurs concernés, dont les parents eux-mêmes, dans un esprit de concertation. Cette réflexion prend d'ailleurs tout son sens dans le contexte de la récente réforme de la gouvernance du système scolaire québécois.

Ce volet s'intéresse ainsi aux manières de favoriser l'implication des parents dans les instances décisionnelles locales et intermédiaires du système scolaire, soit les établissements d'enseignement et les centres de services scolaires ou les commissions scolaires. Alimentées par les résultats de recherche et de veille à l'étranger et au Québec, les sections suivantes visent à définir les concepts relatifs à la gouvernance scolaire et à l'implication parentale dans la prise de décision, en plus de relever différents leviers pouvant favoriser cette implication. S'ensuivra une section présentant diverses expériences hors Québec, dont l'objectif est de recenser des pratiques porteuses.

### Exposé du sujet

Comme il a été présenté dans le volet concernant l'engagement parental dans la réussite éducative<sup>150</sup>, le modèle théorique d'Epstein suggère que l'investissement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant peut revêtir différentes formes.

Au sein de ce modèle, une place est accordée explicitement à l'implication parentale dans la prise de décision à l'école et le fonctionnement de celle-ci, et ce, en tant que forme d'investissement hautement positionnée dans la gradation proposée par Epstein (pour plus de détails, voir le premier volet de la présente publication). Par la prise de décision, l'auteure fait référence à un processus collaboratif permettant de partager une vision et des actions menant à des objectifs communs. Cela peut s'actualiser en prenant part à un comité de parents ou en siégeant à une instance décisionnelle, par exemple. L'implication comprend la notion de responsabilité sous-jacente à l'engagement pris par une personne<sup>151</sup> et celle d'intensité avec laquelle elle s'engage dans ses actions<sup>152</sup>. Pour les besoins de ce présent volet, cette implication sera considérée tant dans la gouvernance du palier local que dans celle du palier intermédiaire<sup>153</sup>.

---

<sup>150</sup> Pour de plus amples renseignements, on peut consulter le premier volet du présent document de réflexion : *L'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant*.

<sup>151</sup> *Dictionnaire de l'Académie française*, [Impliquer](#), sans date, page consultée le 3 mai 2019.

<sup>152</sup> Office québécois de la langue française, Banque de dépannage linguistique, [Impliquer](#), sans date, page consultée le 3 mai 2019.

<sup>153</sup> Au Québec, le palier local fait référence aux établissements scolaires. Le palier intermédiaire correspond, de son côté, aux centres de services scolaires et aux commissions scolaires. Enfin, le palier central fait référence au Ministère.

## Les bénéfices de l'implication parentale dans la gouvernance scolaire

La recherche établit une corrélation positive entre l'implication des parents dans la prise de décision à l'école et des retombées bénéfiques sur la réussite éducative<sup>154</sup>. Certains auteurs, dont Epstein<sup>155</sup>, mentionnent le fait que l'implication des parents dans la gouvernance scolaire comporte des bénéfices tant pour les élèves ou les enseignants que pour les parents eux-mêmes. Pour les élèves, ces bénéfices peuvent consister en une meilleure protection de leurs droits, du fait que les familles sont représentées dans les décisions prises à l'école. Du côté des enseignants, l'implication parentale dans les instances décisionnelles favorise une relation égalitaire entre les différents acteurs et une plus grande connaissance des perspectives des parents, ce qui alimente les décisions à prendre et à mettre en œuvre.

Enfin, concernant les parents, cette implication peut favoriser le sentiment d'appartenance à l'établissement, accroître la connaissance de l'opinion d'autres parents et augmenter le nombre d'occasions de partage et de réseautage avec d'autres familles. De plus, cela renforce chez les parents la connaissance des politiques éducatives, tant à l'échelle locale ou intermédiaire qu'à l'échelle centrale, en plus de leur permettre d'y contribuer réellement et d'avoir ainsi une influence sur la réussite des élèves<sup>156</sup>. Par ailleurs, la recherche souligne le fait qu'une implication soutenue des parents dans la prise de décision à l'école constitue un facteur renforçant la reddition de comptes des directions d'établissement, ce qui a généralement pour effet d'améliorer les résultats des élèves<sup>157</sup> et d'accroître la satisfaction des parents à l'égard de la qualité de l'enseignement prodigué. L'ensemble de ces bénéfices justifie ainsi l'intérêt porté aux façons de favoriser l'implication des parents dans la gouvernance scolaire.

### Éléments de définition

Avant d'approfondir les enjeux relatifs à l'implication des parents dans la gouvernance scolaire, il convient de préciser la portée du concept de gouvernance et son articulation dans le domaine de l'éducation. Une attention sera par la suite accordée aux formes d'implication parentale telles qu'elles sont définies dans les écrits.

#### Gouvernance

La notion de gouvernance peut être définie sommairement comme « la façon dont la société et les groupes qui y sont à l'intérieur, se regroupent afin de prendre des décisions »<sup>158</sup>. Selon Lessard, le concept s'ancre dans une vision du politique ouvrant la voie à une pluralité d'acteurs au sein de la sphère décisionnelle<sup>159</sup>. Les formes d'organisations hiérarchiques traditionnelles perdant de leur légitimité, les réformes de gouvernance favoriseraient généralement un décloisonnement des processus de décision<sup>160</sup> par l'incorporation de mesures de participation citoyenne<sup>161</sup>.

<sup>154</sup> The Detroit Community-Academic Urban Research Center, *Parent Engagement in School Decision Making*, 2014.

<sup>155</sup> Epstein, J. L. et autres, *Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results)*, 2001.

<sup>156</sup> Epstein, J. L. et autres, *Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results)*, 2001.

<sup>157</sup> Noguera, P. A., *Transforming Urban Schools Through Investments in the Social Capital of Parents*, 2004.

<sup>158</sup> Institut sur la gouvernance, *Définir la gouvernance*, sans date, page consultée le 2019.

<sup>159</sup> Lessard, C., « *La "gouvernance" de l'éducation au Canada : tendances et significations* », *Éducation et sociétés*, vol. 2, n° 18, p. 181-201, 2006.

<sup>160</sup> Chevalier, J., « *La gouvernance, un nouveau paradigme étatique?* », *Revue française d'administration publique*, n° 105-106, p. 203-217, 2003.

<sup>161</sup> Lacroix, I., « *Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté* », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 1, p. 67-82, 2018.

De plus, les pratiques de gouvernance traduisent une recherche de compromis et de collaboration<sup>162</sup>. Lacroix poursuit la réflexion en évoquant l'idée d'un espace de négociation au sein duquel s'érige l'ensemble de règles et de processus collectifs qui concourent aux décisions, favorisant un partage de responsabilités<sup>163</sup>. Il serait d'ailleurs possible de décomposer les pratiques de gouvernance par la manière dont les acteurs s'organisent entre eux et se mobilisent pour contribuer au succès des politiques<sup>164</sup>. Cela peut notamment s'exercer par l'entremise de comités de consultation ou de planification stratégique<sup>165</sup>. En outre, la logique d'action collaborative qui sous-tend la gouvernance viserait à répondre avec efficacité aux besoins locaux<sup>166</sup>. Elle mettrait l'accent sur les principes d'équité, de responsabilité, de reddition de comptes, d'efficacité, de transparence et de participation<sup>167</sup>.

### Gouvernance scolaire

Dans le contexte scolaire, la gouvernance relèverait de la « contribution des points de vue et intérêts des multiples partenaires d'un établissement à la gouvernance de ses actions et de ses objectifs »<sup>168</sup>. À l'échelle de l'établissement, l'appel à la participation des diverses parties prenantes peut couvrir une vaste gamme d'activités comme la planification, la budgétisation ou le suivi des programmes éducatifs. Il est cependant à noter qu'au-delà de l'aspect technique, le concept de gouvernance scolaire fait aussi référence aussi aux interactions entre les acteurs et aurait donc une portée plus large que la notion de gestion<sup>169</sup>. D'ailleurs, c'est en vertu des relations qu'elle sous-tend que des chercheurs lient la notion de gouvernance à celle de leadership partagé<sup>170</sup>.

À l'échelle internationale, un consensus positif se dégagerait quant à l'importance de conférer plus d'autonomie aux autorités locales du système éducatif<sup>171, 172</sup>. Cette tendance sous-tendrait la mobilisation des acteurs externes de l'établissement scolaire, dont les parents, dans la prise de décision<sup>173</sup>. L'OCDE souligne tout de même qu'au-delà de ces éléments de convergence, les modes de gouvernance diffèrent d'une juridiction à l'autre, selon la culture politique et les traditions administratives<sup>174</sup>. En outre, bien qu'une tendance à la décentralisation soit observée, il serait plus indiqué de parler de gouvernance multiniveau, la recherche d'un équilibre entre l'adaptation aux particularités locales et l'atteinte d'objectifs dressés au palier central demeurant une composante clé de la gouvernance<sup>175</sup>. Le présent document s'inscrit dans cette perspective de gouvernance multiniveau.

<sup>162</sup> Lusignan, J. et G. Pelletier, Gouvernance, pilotage et régulation intermédiaire dans les systèmes éducatifs, dans Pelletier, G. (sous la direction), La gouvernance en éducation – Régulation et encadrement dans les politiques éducatives, 2009.

<sup>163</sup> Lacroix, I., « Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 1, p. 67-82, 2018.

<sup>164</sup> OCDE, *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 – Les réformes en marche*, p. 40, 2015.

<sup>165</sup> Lacroix, I. et P.O. St-Arnaud, « La gouvernance : tenter une définition », *Cahiers de recherche en politique appliquée*, vol. 4, n° 3, p. 19-37, 2012.

<sup>166</sup> Chevalier, J., « La gouvernance, un nouveau paradigme étatique? », *Revue française d'administration publique*, n° 105-106, p. 203-217, 2003.

<sup>167</sup> Pitseys, J., « Le concept de gouvernance », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol. 65, n° 2, p. 207-228, 2010.

<sup>168</sup> OCDE, *Réseaux d'innovation – Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*, 2003.

<sup>169</sup> Tete, K., *Gouvernance scolaire au Togo – Intelligibilité des pratiques des acteurs et nouveaux paradigmes d'intervention*, 2012.

<sup>170</sup> Lacroix, I., « Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 1, p. 67-82, 2018.

<sup>171</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2008.

<sup>172</sup> Channa, A., Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges – Decentralization and the Quality of Education, 2015.

<sup>173</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2008.

<sup>174</sup> OCDE, *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 – Les réformes en marche*, 2015.

<sup>175</sup> OCDE, *Governing Education in a Complex World*, 2016.

### *Types d'implication parentale dans la prise de décision*

L'OCDE définit l'implication parentale comme une gamme d'occasions permettant aux parents d'influencer ou d'enrichir les décisions éducatives qui concernent les élèves de l'établissement scolaire. Cette organisation internationale apporte également un éclairage pertinent en distinguant les types informels et formels d'implication dans la gouvernance scolaire. Sur le plan informel, l'implication des parents se manifesterait notamment par des échanges avec les enseignants, le personnel de direction ou les élus scolaires au sujet des vastes enjeux relatifs au fonctionnement de l'école. Ces échanges sont en effet susceptibles d'influencer la prise de décision ou de porter certains enjeux à l'attention des acteurs du réseau éducatif. Toutefois, cette influence demeure indirecte sur la nature de la décision, en plus d'être difficilement mesurable<sup>176</sup>.

Le présent volet de cette publication porte plus particulièrement sur les types formels d'implication parentale, qui se distinguent par leur niveau d'encadrement, notamment dans les documents législatifs, les dispositions réglementaires ou les politiques, de même que par leur caractère explicite et comparable. L'OCDE définit ainsi trois types d'implication formelle :

- la participation active à la prise de décision;
- la fonction de conseil;
- les mécanismes d'appel à l'endroit des organisations scolaires<sup>177</sup>.

Le premier type sous-entend la présence de parents, qu'elle soit obligatoire<sup>178</sup> ou non, aux comités ou aux conseils détenant un pouvoir décisionnel direct sur certains volets de l'éducation, notamment les politiques scolaires, l'embauche du personnel, le curriculum ou le budget. Il permet ainsi aux parents d'occuper une fonction décisionnelle aux côtés des autres acteurs du réseau.

Le deuxième type leur permet de siéger à des associations ou à des comités composés exclusivement de représentants de parents et dont le rôle est de formuler des avis à l'intention des organes de décision au moyen de processus formalisés. Dans la plupart des juridictions, les représentants siégeant à ces instances ont également pour mandat d'informer les parents au sujet des réformes et des mesures en éducation qui les concernent. Selon le cadre législatif en place, des comités consultatifs composés de parents peuvent être créés à un ou à plusieurs paliers de gouvernance. Les avis qu'ils formulent peuvent ou non être pris en compte dans la décision finale.

Enfin, le troisième type d'implication fait référence aux processus formalisés mis en place par des juridictions pour permettre aux parents de formuler des plaintes ou de porter des décisions scolaires en appel<sup>179</sup>. Selon la recension de l'OCDE, les recours observés dans les juridictions visent divers domaines de décision dont certains ont un effet sur l'ensemble des parents. Les frais imposés pour certains services de même que la nature des mesures disciplinaires en place dans le milieu scolaire en sont des exemples<sup>180</sup>.

---

<sup>176</sup> OCDE, *Education at a Glance 2010 – OECD Indicators*, p. 435, 2010.

<sup>177</sup> OCDE, *Education at a Glance 2010 – OECD Indicators*, p. 436, 2010.

<sup>178</sup> Dans plusieurs juridictions de l'OCDE, la loi assure un nombre ou une proportion de sièges à des parents dans les instances décisionnelles de l'école ou du palier intermédiaire. Une minorité d'entre elles, notamment le Danemark et l'Italie, étendent cette obligation aux instances décisionnelles des écoles privées. Dans cette foulée, les mêmes documents législatifs précisent le mode de désignation des représentants des parents, le plus courant étant une élection par les pairs.

<sup>179</sup> OCDE, *Education at a Glance 2010 – OECD Indicators*, p. 438, 2010.

<sup>180</sup> *Ibid.*

## Contexte québécois

Les possibilités d'implication des parents dans la gouvernance scolaire au Québec ont évolué au fil des ans. Avant de s'intéresser aux leviers favorisant cette implication, il est nécessaire de se pencher sur son historique et de brosser un portrait de la situation actuelle.

### *Survol historique*

Depuis la fin des années 1970, diverses modifications législatives ont entraîné une plus grande autonomie pour les établissements d'enseignement au Québec, privilégiant une prise de décision la plus près possible des élèves. Ce mouvement de décentralisation dans la gouvernance a non seulement confié un rôle accru aux directions d'établissement, mais visait aussi à permettre aux parents de prendre part aux décisions. Dès 1979, la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) instituait la participation, sans droit de vote, d'un ou de plusieurs parents au conseil des commissaires<sup>181</sup>. À l'échelle des établissements, la Loi a aussi introduit la possibilité d'instituer, dans chaque école en faisant la demande, un comité d'orientation composé de représentants de différents groupes, dont trois représentants des parents (rôle consultatif). Son mandat était notamment de déterminer les orientations propres à l'établissement et de voir à la réalisation du projet éducatif<sup>182,183</sup>. Il est à noter que ces dernières dispositions ont été mises en place avant une refonte de la LIP en 1989, qui réorganisait le réseau scolaire québécois sur une base linguistique plutôt que confessionnelle<sup>184</sup>.

Dans les années 1990, la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) a mis en lumière une volonté d'augmenter la participation des parents à la prise de décision au sein des établissements scolaires et d'ouvrir davantage ces derniers à la contribution du milieu et à la communauté<sup>185</sup>. Cela devait toutefois s'arrimer avec la volonté de préserver l'autonomie professionnelle des enseignants à l'égard des approches pédagogiques, des méthodes d'enseignement, du matériel pédagogique et des modalités d'évaluation des apprentissages<sup>186</sup>. En 1997, des modifications apportées à la LIP créaient donc le conseil d'établissement en remplacement du conseil d'orientation et du comité d'école<sup>187</sup>. Les parents étaient appelés à siéger à cette instance, dont la présidence est d'ailleurs assurée par l'un d'entre eux<sup>188</sup>. Par ce conseil, un certain nombre de pouvoirs et de responsabilités en matière de services éducatifs ont été décentralisés vers les établissements<sup>189</sup>. Ces modifications législatives prévoyaient également la possibilité pour les parents d'élèves d'instituer un organisme de participation des parents.

<sup>181</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation – En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007.

<sup>182</sup> Québec, *Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique*, 1980.

<sup>183</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation – En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007.

<sup>184</sup> Pratte, S., « [La nouvelle Loi sur l'instruction publique et les droits constitutionnels relatifs aux écoles confessionnelles: quelques considérations](#) », *Les Cahiers de droit*, vol. 31, n° 1, 1990.

<sup>185</sup> [Brassard, A., La question de la décentralisation – En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire \(1979-2006\)](#), 2007.

<sup>186</sup> *Ibid.*

<sup>187</sup> Québec, *Projet de loi n° 180 – Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives*, 1997.

<sup>188</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation – En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007.

<sup>189</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, À propos des conseils d'établissement, sans date, page consultée le 28 juin 2019.



En 2016, de nouvelles modifications à la LIP<sup>190</sup> ont introduit le principe de subsidiarité selon lequel « les pouvoirs et les responsabilités doivent être délégués au niveau approprié d'autorité [...] en ayant le souci de les rapprocher le plus possible des élèves »<sup>191</sup>. Enfin, l'adoption, en février 2020, du projet de loi n° 40, soit la *Loi modifiant principalement la Loi sur l'instruction publique relativement à l'organisation et à la gouvernance scolaires*, poursuit cette volonté, mettant en place un nouveau modèle de gouvernance où les commissions scolaires francophones sont remplacées par des centres de services scolaires<sup>192</sup>. Cette nouvelle instance intermédiaire est pilotée par un conseil d'administration composé de quinze membres, dont cinq représentants des parents. Par cette modification à la LIP, une attention est aussi portée à la clarification du rôle des parents dans la gouvernance. La Loi confie d'ailleurs au comité de parents, en collaboration avec le centre de services scolaire, le mandat de promouvoir et de valoriser l'éducation publique auprès des parents et de la communauté que sert l'école<sup>193</sup>. En outre, elle prévoit l'offre d'une formation obligatoire établie par le Ministère à tous les membres des conseils d'établissement<sup>194</sup> et des conseils d'administration, dont les parents, dans le but de clarifier leur rôle et leurs responsabilités.

Ce survol historique permet de constater l'institutionnalisation croissante de l'implication des parents dans la gouvernance scolaire au Québec. Ceux-ci peuvent donc s'impliquer par l'entremise de plusieurs instances distinctes, notamment : l'assemblée annuelle des parents, le conseil d'établissement, l'organisme de participation des parents, le comité de parents, le comité consultatif des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et le conseil d'administration des centres de services scolaires.

### *État de la situation de l'implication parentale*

Bien que peu de recherches aient porté sur cet enjeu, certaines données d'enquête québécoises colligées dans les années 2010 aident à dresser des constats sur l'implication parentale dans la gouvernance scolaire, à l'aune des transformations amorcées à la fin des années 1990. D'abord, sur le plan quantitatif, les résultats montraient une faible proportion de parents participant aux activités des différents comités scolaires, particulièrement dans les milieux défavorisés<sup>195</sup>. Une enquête menée en 2013 par Beauchesne auprès de parents élus à un conseil d'établissement soulignait en effet le fait que peu de personnes sont présentes lors des assemblées générales annuelles de parents, durant lesquelles a lieu l'élection des membres de ce conseil (24 parents en moyenne d'après les participants)<sup>196</sup>. Larivée avance de son côté que le taux de participation des parents diffère selon le type de comité<sup>197</sup>. Néanmoins, une autre étude révélait qu'environ 4 % des parents étaient impliqués sur une base régulière dans la vie de l'école en général<sup>198</sup>.

<sup>190</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Pour une gestion décentralisée réussie – De la commission scolaire vers l'établissement*, mise en contexte, 2018.

<sup>191</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 207.1, consultée le 28 juin 2019.

<sup>192</sup> Québec, *Gouvernance scolaire*, sans date, consultée le 9 avril 2021.

<sup>193</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 192, consultée le 13 avril 2021.

<sup>194</sup> Québec, Formation obligatoire pour les membres des conseils d'établissement, consultée le 20 mai 2021.

<sup>195</sup> Larivée, S. J., B. Terrisse et D. Richard, « *La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?* », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 34, p. 105-131, 2013.

<sup>196</sup> Beauchesne, R., *La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec*, 2013.

<sup>197</sup> Larivée, S.J., *Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires*, *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>198</sup> Dumoulin, C. et autres, « *Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire* », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 36, p. 117-140, 2014.

Sur le plan qualitatif, la plupart des parents québécois sondés se disaient à la fois très heureux de s'impliquer et déçus du niveau d'influence tangible qu'ils possèdent sur les décisions<sup>199</sup>. Dans un contexte d'accroissement des exigences en matière de reddition de comptes auprès des paliers supérieurs, une connaissance fine des ressources financières, matérielles et humaines de l'établissement était notamment ciblée comme des barrières à leur participation active. Selon le Conseil supérieur de l'éducation, des représentants de parents souhaitaient également que leur rôle ne soit pas limité à la consultation et à l'approbation<sup>200</sup>. Parmi les pistes d'amélioration soulevées par les participants aux enquêtes, quelques-unes revenaient fréquemment, soit :

- confier plus de pouvoir décisionnel aux parents et accroître ainsi leur sentiment d'utilité;
- améliorer l'information et les outils à la disposition des parents;
- réviser la composition des instances pour accroître le nombre de sièges réservés aux parents<sup>201</sup>.

En ce qui concerne les outils à la disposition des parents, des associations telles que la Fédération des comités de parents du Québec, le English Parents' Committee Association et le Regroupement des comités de parents autonomes du Québec rendent accessibles, sur leur site Web, divers documents de référence pour appuyer leur implication<sup>202</sup>. Ces documents comportent des renseignements sur la conduite des réunions et les procédures relatives à une assemblée ainsi qu'un fascicule visant à démystifier les processus de consultation<sup>203</sup>.

En outre, ce survol de l'expérience québécoise semblait indiquer la persistance de certaines barrières à l'implication parentale, qui rejoignent celles observées à l'échelle internationale. Notamment, le besoin de détenir davantage de compétences pour prendre part aux décisions est identifié comme un facteur plus déterminant que pour d'autres formes d'implication parentale<sup>204</sup>. De plus, des données colligées par l'OCDE identifient la conciliation famille-travail-école comme une barrière importante (entre 33 % et 36 % des répondants). Dans la majorité des juridictions, les parents ont mentionné le fait que les réunions organisées à l'école ne convenaient pas à leur emploi du temps<sup>205</sup>, un obstacle encore plus difficile à surmonter lorsque les horaires de travail sont rigides ou que le parent est le seul responsable des enfants à la maison<sup>206</sup>. Les barrières à l'implication parentale seraient d'ailleurs particulièrement manifestes dans les établissements de milieux défavorisés<sup>207</sup>. Cette disparité ne serait pas tant attribuable à des facteurs d'ordre motivationnel qu'à une moins grande aisance avec le système scolaire et les modes de communication qui lui sont inhérents<sup>208</sup>.

<sup>199</sup> Beauchesne, R., [La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec](#), p. 159, 2013.

<sup>200</sup> Conseil supérieur de l'éducation, [Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2005-2006 – Agir pour renforcer la démocratie scolaire](#), p. 47, 2006.

<sup>201</sup> Beauchesne, R., [La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec](#), p. 108, 2013.

<sup>202</sup> Fédération des comités de parents du Québec, [Bonnes pratiques](#), sans date, page consultée le 26 août 2019.

<sup>203</sup> Fédération des comités de parents du Québec, [La consultation : un devoir à faire ou un pouvoir à maîtriser?](#), 2009.

<sup>204</sup> *Ibid.*, p. 124.

<sup>205</sup> OCDE, [Résultats du PISA 2015 \(volume III\) : le bien-être des élèves](#), 2018.

<sup>206</sup> Williams, T.T. et B. Sánchez, « [Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents](#) », *Youth and Society*, vol. 45, n° 1, p. 54-74, 2011.

<sup>207</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnership: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>208</sup> Hamlin, D. et J. Flessa, « [Parent Involvement Initiatives: An Analysis](#) », *Educational Policy*, vol. 32, n° 5, p. 697-727, 2018.

En outre, le projet de loi n° 40 au Québec avait notamment pour vocation de réduire ce décalage entre le cadre législatif et l'implication réelle des parents. Toutefois, du fait que les principaux éléments de la loi sont entrés en vigueur le 1<sup>er</sup> juillet 2020, peu de nouvelles données d'enquêtes menées auprès des parents ont pour l'instant été colligées pour permettre d'apprécier les effets des derniers changements législatifs.

### Le cas des écoles alternatives québécoises

Dans le réseau d'éducation public du Québec, plusieurs écoles dites « alternatives » fournissent des efforts significatifs en matière d'implication parentale dans leur mode de gouvernance. D'ailleurs, la création de ce type d'écoles est généralement le fruit d'un mouvement de parents s'associant dans le but de présenter un projet éducatif innovateur à leur centre de services scolaires (ou à la commission scolaire pour les anglophones)<sup>209</sup>. Regroupés sous l'égide du Réseau des écoles publiques alternatives du Québec (REPAQ), ces établissements partagent certaines caractéristiques, dont une implication active des parents à titre de « cogestionnaires » de l'éducation.

Dans son document d'orientation, le REPAQ soutient que les parents doivent être perçus comme des parties prenantes contribuant à l'enrichissement de l'intelligence et de la conscience collective de la communauté éducative<sup>210</sup>. Pour ce faire, quelques conditions de base devraient être réunies en amont, notamment une démonstration d'ouverture de la part de tous les acteurs concernés ainsi qu'une acceptation de l'importance de prendre le temps nécessaire pour en arriver à des décisions consensuelles, dans le respect des rôles de chacun. De plus, une démarche de cogestion éducative nécessiterait l'adhésion au principe que certains domaines de décision relèvent exclusivement du personnel de direction ou des enseignants. Enfin, il importerait que les parents siégeant aux instances décisionnelles aient accès à de l'information pertinente leur permettant de prendre part aux discussions en toute connaissance de cause<sup>211</sup>.

Par exemple, l'école alternative Jonathan, la première du genre, créée au Québec en 1974, établit les parents à titre d'acteurs centraux dans ses activités. En choisissant d'y inscrire leur enfant, les parents s'engagent à remplir quelques obligations durant l'année scolaire, notamment à être présents aux deux assemblées générales et à s'impliquer dans au moins un des comités de l'école<sup>212</sup>. Ainsi, le modèle des écoles alternatives correspond à une approche active de l'implication parentale qui repose sur la reconnaissance de responsabilités partagées, notamment en matière de gouvernance scolaire.

<sup>209</sup> Arsenault, S., « [La place des écoles alternatives dans les commissions scolaires québécoises : perceptions des groupes fondateurs quant aux facteurs de résistance et facteurs favorisant rencontrés](#) », *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, numéro hors-série, p. 20-28, 2015.

<sup>210</sup> REPAQ, [L'école publique alternative québécoise : ses conditions pour naître et se développer](#), p. 22, 2014.

<sup>211</sup> *Ibid.*, p. 49.

<sup>212</sup> École alternative Jonathan, [Coéducation – Parents](#), 2019.

## Résultats de recherche

À la lumière d'une recension des écrits, il est possible de dégager plusieurs facteurs influençant l'implication des parents dans la gouvernance scolaire. Dans un premier temps, il importe de mieux cerner les sources de motivation parentale à l'égard de la participation aux instances de décision. Tenant compte de cette perspective, cette section aborde ensuite différents résultats de recherche sur les principaux leviers favorisant leur implication dans la gouvernance scolaire. Trois principales catégories de leviers ressortent de la recherche : les leviers liés aux conditions à mettre en place, ceux relatifs aux caractéristiques des parents et les leviers liés aux organisations scolaires.

### *Les sources de motivation des parents*

Faisant écho à des éléments de motivation intrinsèque et extrinsèque présentés dans le premier volet sur l'engagement parental dans la réussite scolaire, il est possible d'étendre quelques résultats de recherche au désir des parents de s'impliquer dans la prise de décision. À cet égard, la typologie des sources de motivation élaborée par Hoover-Dempsey et Sandler<sup>213</sup> peut être reprise pour le présent volet :

- la compréhension qu'ont les parents de leur rôle et leur sentiment d'efficacité personnelle;
- la perception des parents à l'égard des invitations à s'impliquer qui leur sont faites;
- les variables liées au contexte de vie.

La première source motivationnelle, la compréhension qu'a le parent de son rôle, apparaît comme un élément clé en vue d'une participation aux instances de gouvernance aux côtés des autres parties prenantes. Cela serait d'ailleurs particulièrement vrai dans le cas de parents issus de l'immigration<sup>214</sup>. Quant au sentiment d'efficacité personnelle des parents, il renvoie à la croyance en leur capacité d'influencer l'instance de gouvernance et à la réponse de cette dernière à ses besoins. Pour résumer, « les parents qui croient que leurs actions ont un effet sur les décisions de l'école et qui sentent que l'on répond à leurs attentes ressentent un sentiment d'efficacité élevé et auront tendance à s'impliquer dans les écoles »<sup>215</sup>.

Ensuite, la perception qu'ont les parents des invitations à s'impliquer qui leur sont faites constitue un vecteur de construction du rôle et de l'efficacité des parents siégeant aux instances de gouvernance. Plusieurs considérations liées à ces communications, notamment leur niveau de positivisme et d'ouverture<sup>216</sup>, seront présentées dans une autre section de ce volet. Finalement, la troisième source motivationnelle regroupe les variables liées au contexte de vie, par exemple le temps et l'énergie disponibles ainsi que la culture familiale<sup>217</sup>, en plus de l'intérêt des parents pour cette forme d'implication<sup>218</sup>. Comme le souligne Shah, la motivation des parents est aussi teintée par leurs croyances personnelles à l'égard du processus de gouvernance, de la place qui leur est faite à l'intérieur de celui-ci, de l'efficacité perçue de ce processus ainsi que de la confiance accordée aux institutions concernées<sup>219</sup>.

<sup>213</sup> The Parent Institute, *Why is Parent Involvement Important? Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*, 2012.

<sup>214</sup> Shah, P., « [Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement](#) », *Social Science Quarterly*, vol. 90, n° 1, p. 212-230, 2009.

<sup>215</sup> *Ibid.*

<sup>216</sup> *Ibid.*

<sup>217</sup> The Parent Institute, *Why is Parent Involvement Important? Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*, 2012.

<sup>218</sup> Larivée, S. J., « [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>219</sup> Shah, P., « [Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement](#) », *Social Science Quarterly*, vol. 90, n° 1, p. 212-230, 2009.

## Rôle des processus motivationnels sous-tendant la participation scolaire des parents et leurs impacts sur le fonctionnement des instances scolaires et la réussite des élèves

Catherine Ratelle, de l'Université Laval, mène présentement deux projets de recherche quant à l'engagement des parents dans le parcours scolaire de leur enfant<sup>220,221</sup>. Le premier projet vise à mieux comprendre les besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale des parents pour évaluer leur impact sur les déterminants et la qualité de leur engagement scolaire. Le rapport de recherche est attendu en 2021. Le second projet vise à mieux comprendre l'implication des parents au sein des conseils d'établissement et d'autres instances décisionnelles et consultatives, telles que les comités de parents ou les organismes de participation des parents. Le rapport de recherche est attendu en 2023. Les connaissances acquises dans le cadre de ces deux projets mèneront à des objets d'intervention concrets liés à la *Politique de la réussite éducative*, le nouveau modèle de gouvernance scolaire et la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en ce qui a trait au rôle fondamental du parent dans le développement scolaire de son enfant.

Au-delà des facteurs motivationnels, les objectifs poursuivis par les parents renseignent sur ce qui les amène à s'impliquer. La typologie d'Adelman<sup>222</sup> présentée dans le premier volet regroupe ces objectifs en trois grandes catégories, soit des objectifs individuels, collectifs et institutionnels. De façon générale, les parents visent, par leur implication, l'amélioration des apprentissages de leur enfant, soit un objectif à portée individuelle, mais d'autres visent plutôt un objectif institutionnel en s'engageant à l'échelle de l'école. Ce dernier élément s'associe davantage à l'implication parentale dans la prise de décision qui nécessite une vision plus systémique de l'éducation. Le tout s'inscrit dans un continuum pouvant aller jusqu'à l'amélioration du fonctionnement des instances scolaires locales et intermédiaires. Ainsi, les parents souhaitant améliorer ce qui a trait à la classe de leur enfant, à l'école qu'il fréquente ou à l'ensemble des écoles de l'instance intermédiaire pourraient être motivés par la possibilité d'une telle implication. Autrement dit, les parents s'impliquent principalement pour être mieux informés sur la vie scolaire de leur enfant, mieux connaître l'école et contribuer à son fonctionnement<sup>223</sup>. Une meilleure connaissance de ces principales sources de motivation parentale peut en outre alimenter la réflexion sur les bonnes pratiques favorisant l'implication dans la gouvernance scolaire. La prochaine section aborde ces bonnes pratiques identifiées par la recherche en les regroupant par catégories de leviers.

### Les leviers liés aux conditions à mettre en place

Les éléments relatifs à la forme que prennent les instances d'implication des parents, par exemple les conseils d'établissement, exercent une influence substantielle sur leurs dynamiques de gouvernance<sup>224</sup>. Selon Lacroix, le pouvoir détenu par chacune des parties prenantes du réseau éducatif, dont les parents, se situe dans un espace de contraintes (liens hiérarchiques, dispositions légales, règles de fonctionnement, etc.) qui délimite leur marge de manœuvre et leur capacité d'influence<sup>225</sup>. Dans cette optique, l'instauration de pratiques de décision en collaboration avec les parents nécessite d'abord l'existence de conditions concrètes favorables à leur essor, à leur reproduction et à leur approfondissement dans le temps.

<sup>220</sup> Ratelle, C., *Identification des besoins des parents dans l'accompagnement de leur enfant durant leur parcours scolaire*, sans date, page consultée le 13 avril 2021.

<sup>221</sup> Ratelle, C., *Rôle des processus motivationnels sous-tendant la participation scolaire des parents et leurs impacts sur le fonctionnement des instances scolaires et la réussite des élèves*, sans date, page consultée le 13 avril 2021.

<sup>222</sup> Adelman, H. S., « Intervening to Enhance Home Involvement in Schooling », *Intervention in School and Clinic*, vol. 29, n° 5, p. 276-287, 1994.

<sup>223</sup> Larivée, S. J., « *Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires* », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>224</sup> Meyer, H.D. et B. Rowan, *Institutional Analysis and the Study of Education*, p. 4, 2006.

<sup>225</sup> Lacroix, I., « *Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté* », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 1, p. 67-82, 2018.

## La structure de gouvernance du milieu scolaire

La présence d'une structure décisionnelle permettant aux parents de faire entendre leur voix et d'influencer la prise de décision constitue un levier essentiel pour le succès de leur implication dans la gouvernance scolaire<sup>226</sup>. La création d'espaces officiels d'implication parentale serait d'ailleurs un phénomène relativement nouveau, la majorité des juridictions, dont le Québec, n'ayant enchâssé un droit de participation dans leurs instances décisionnelles qu'au cours des années 1990<sup>227</sup>. Pour éviter le maintien de zones grises quant aux rôles exercés par chacune des parties prenantes, la clarté de la législation est d'ailleurs une caractéristique importante, notamment pour atténuer d'éventuelles tensions entre les membres des instances lorsque les sujets abordés rejoignent leurs intérêts propres<sup>228</sup>.

Des recherches montrent que les parents ont davantage d'influence sur la prise de décision en tant que groupe organisé qu'individuellement, ce qui confirme l'importance de la mise en place d'espaces formalisés qui leur permettent de se regrouper et d'accroître leur influence<sup>229</sup>. Une considération au centre de l'enjeu de l'implication parentale concerne le modèle de gouvernance préconisé, dont la nature est principalement issue du cadre législatif. Quelques modèles sont présents à l'international et peuvent être gradués selon le rapport de force qu'ils instituent entre la direction d'établissement et les membres de la communauté, dont les parents. Dans certaines juridictions, les parents ont un moins grand rapport de force et sont essentiellement rassemblés à des fins de débat ou de consultation. À l'autre bout du spectre, des juridictions impliquent les parents dans des comités exécutifs et les organes de direction en éducation, ce modèle de gouvernance leur permettant de contribuer à la définition des orientations stratégiques des organisations scolaires et d'en assumer la responsabilité. Dans ce dernier modèle, la direction d'établissement est d'ailleurs souvent un membre du conseil, qui joue un rôle d'assistance au conseil d'établissement, sans droit de vote, plutôt que le dirigeant de cette instance<sup>230</sup>.

Dans leur application concrète, les modèles de gouvernance s'incarnent à travers les procédures préconisées par les instances pour établir leurs priorités, prendre des décisions et assurer leur suivi<sup>231</sup>. Leur configuration constitue ainsi un levier en faveur de l'accroissement de l'implication des parents, d'autant plus que ceux siégeant aux différentes instances souhaitent être considérés comme de réels partenaires actifs dans la prise de décision. Les récentes modifications législatives au Québec, définissant notamment le nombre et le rôle des parents membres siégeant aux conseils d'administration des centres de services scolaires, s'inscrivent en ce sens.

La recherche indique en outre quelques pratiques porteuses pour la mobilisation des parents sur les instances décisionnelles, soit des pratiques axées sur la concertation et la collaboration. D'un côté, les processus de décision axés sur la concertation se traduisent par une mise en commun des idées et des points de vue divers, ce qui permet d'en arriver à des positions consensuelles<sup>232</sup>. De l'autre côté, les principes de gestion collaborative se distinguent par leur capacité à favoriser la responsabilisation collective des acteurs pour l'atteinte d'objectifs définis en commun, dans le respect des responsabilités confiées à chacun par la loi<sup>233</sup>. Pour renforcer l'efficacité de ces pratiques, il importerait enfin d'assurer quelques conditions, dont l'établissement de règles de fonctionnement claires et acceptées par tous<sup>234</sup>.

<sup>226</sup> Shatkin, G. et A. I. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of SchoolBased Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>227</sup> Rizzi, F. et autres, *L'implication parentale au sein de l'école : une approche innovante pour une éducation de qualité*, p. 16, 2011.

<sup>228</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, p. 101, 2008.

<sup>229</sup> Björk, L.G. et T. Browne-Ferrigno, « [Parent-School Involvement in Nordic Countries: A Cross-National Comparison](#) », *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 11, n° 2, p. 103-117, 2016.

<sup>230</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, p. 99, 2008.

<sup>231</sup> OCDE, *Perspectives des politiques de l'éducation 2015 – Les réformes en marche*, 2015, p. 40.

<sup>232</sup> Larivée, S.J., J.C. Kalubi et B. Terrisse, « [La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 525-543, 2006.

<sup>233</sup> Québec, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation — Guide 4 de 5 – [Projet éducatif](#)*, p. 10, 2018.

<sup>234</sup> *Ibid.*

### *La nature des responsabilités confiées aux parents*

En cohérence avec les enjeux liés au cadre de gouvernance, des recherches soulignent le besoin de s'attarder à la nature des responsabilités confiées aux parents s'impliquant dans la gouvernance scolaire. Au-delà des aménagements légaux leur conférant une place légitime, l'emprise réelle des parents sur les décisions dépendrait en effet de quelques considérations liées aux liens hiérarchiques et au partage des responsabilités avec les membres du personnel éducatif.

La nature des responsabilités qui leur sont confiées constitue une variable importante pour les parents siégeant aux instances décisionnelles dans l'évaluation de leur sentiment d'utilité. Selon des données d'enquêtes, leur implication découlerait d'abord d'une perception selon laquelle il existe des problèmes non résolus au sein de l'école fréquentée par leur enfant. Elle serait ainsi essentiellement le signe d'un désir d'améliorer les services éducatifs offerts et le bien-être des élèves plutôt que celui d'un intérêt particulier pour la gouvernance scolaire<sup>235</sup>. Dans cette optique, l'accroissement de l'influence des parents dans des domaines de décision qui les interpellent et qui ont des répercussions concrètes sur les services offerts est une avenue porteuse pour stimuler leur implication<sup>236,237</sup>.

Selon l'OCDE, les domaines de décision confiés aux instances auxquelles siègent des parents sont similaires d'une juridiction à l'autre. Ils peuvent d'ailleurs être répartis en quelques catégories :

- les ressources financières (ex. : approbation et suivi du budget);
- les ressources humaines (ex. : recrutement du personnel);
- l'enseignement (ex. : définition de l'offre de programmes);
- les règles internes (ex. : définition du code de conduite et des politiques d'évaluation)<sup>238</sup>.

La répartition de l'influence de chaque acteur varie néanmoins selon les domaines de décision. Dans un contexte de professionnalisation croissante du milieu de l'éducation, des recherches mettent en lumière une nécessaire imbrication des compétences professionnelles du personnel scolaire et du besoin d'implication parentale, de manière à engendrer des changements positifs et durables<sup>239</sup>. Sur quelques sujets officiels comme ceux liés à l'enseignement, il serait commun que les décisions soient plus fortement influencées par les membres du personnel éducatif en raison d'une reconnaissance de leur expertise professionnelle<sup>240</sup>. Autrement, la recherche appelle à l'instauration de conditions favorisant une plus juste répartition des ressources (relations, connaissances et compétences) au profit des parents, permettant ainsi à ces derniers d'avoir une meilleure compréhension du réseau scolaire<sup>241</sup>. Au premier chef se trouve un besoin d'assurer un partage de l'information leur permettant de prendre pleinement part aux débats sur des sujets qui les interpellent.

<sup>235</sup> Björk, L.G. et T. Browne-Ferrigno, « [Parent-School Involvement in Nordic Countries: A Cross-National Comparison](#) », *International Journal of Pedagogies and Learning*, vol. 11, n° 2, p. 103-117, 2016.

<sup>236</sup> Shatkin, G. et A. I. Gershberg, « [Empowering Parents and Building Communities: The Role of SchoolBased Councils in Educational Governance and Accountability](#) », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>237</sup> Gordon, M.F. et K. Seashore Louis, « [Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence](#) », *American Journal of Education*, vol. 116, n° 1, p. 1-31, 2009.

<sup>238</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires*, 2008.

<sup>239</sup> Gordon, M.F. et K. Seashore Louis, « [Linking Parent and Community Involvement with Student Achievement: Comparing Principal and Teacher Perceptions of Stakeholder Influence](#) », *American Journal of Education*, vol. 116, n° 1, p. 1-31, 2009.

<sup>240</sup> Larivée, S.J., J. C. Kalubi et B. Terrisse, « [La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 525-543, 2006.

<sup>241</sup> Mokwety-Alula, A., *Perception de l'exercice du pouvoir décisionnel des parents au sein d'un conseil d'établissement (Mauricie/Bois-Francs)*, Université du Québec à Trois-Rivières, 2002.

Plus largement, la définition des responsabilités confiées aux parents siégeant aux instances décisionnelles découlerait d'une conception des rôles attendus de ces derniers dans les activités de l'école. Deux conceptions sont recensées dans les écrits<sup>242</sup>. D'abord, une conception traditionnelle du rôle parental se traduirait par des efforts visant à accroître l'apport des parents dans la réussite scolaire, notamment par leur présence à des instances de gouvernance pour bonifier la prise de décision<sup>243</sup>. Selon la recherche, cette conception serait toutefois limitée puisqu'elle traduirait l'idée selon laquelle les parents devraient contribuer au fonctionnement de l'école, et ce, sous des formes définies par cette dernière et qui ne remettent pas en question le partage de l'expertise. La conception traditionnelle de l'implication serait également moins bien adaptée pour ce qui est de favoriser l'intégration des parents issus de l'immigration et de milieux défavorisés<sup>244</sup>.

De son côté, la conception non traditionnelle de l'implication parentale met en relief le besoin d'établir des liens bidirectionnels entre les parents et l'école. En vertu de cette conception, le système d'éducation aurait, à l'égard des parents, des responsabilités allant au-delà de la reddition de comptes. La promotion des rôles non traditionnels implique notamment des efforts en vue d'une compréhension mutuelle entre les parents et les acteurs des établissements. Elle implique également la promotion d'un renforcement du pouvoir d'agir des parents, dont la prise de responsabilité devrait susciter l'adhésion plutôt que la méfiance<sup>245</sup>. En somme, les résultats de recherche en matière de gouvernance convergent vers le besoin d'un leadership partagé avec les parents dans les instances décisionnelles<sup>246,247</sup>. Ces variables permettraient d'accroître le sentiment d'utilité des parents et favoriseraient ainsi leur implication.

### Les leviers liés aux caractéristiques des parents

La littérature sur l'implication des parents met en lumière plusieurs leviers en lien avec les caractéristiques des parents. Une fois les conditions législatives mises en place, d'autres leviers peuvent en effet être discutés, soit ceux du développement des compétences, de la conciliation famille-travail-école ainsi que de l'adaptation aux différents profils sociodémographiques des parents.

#### *Les compétences des parents*

Comme cela est mentionné dans le premier volet de cette note, les études s'accordent sur les bienfaits du renforcement des compétences pour favoriser l'implication des parents, notamment en matière de gouvernance scolaire. À ce titre, une recherche conduite par Larivée, Terrisse et Richard<sup>248</sup> fait ressortir certaines compétences jugées nécessaires ou très importantes en matière d'implication dans des instances ou des comités consultatifs ou décisionnels. Parmi ces éléments, notons :

<sup>242</sup> Arias, M.B. et M. Morillo-Campbell, *Promoting ELL Parental Involvement: Challenges in Contested Times*, Education Public Interest Center, 2008.

<sup>243</sup> Larivée, S.J., « [Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires](#) », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 5-19, 2011.

<sup>244</sup> Arias, M.B. et M. Morillo-Campbell, *Promoting ELL Parental Involvement: Challenges in Contested Times*, Education Public Interest Center, 2008.

<sup>245</sup> *Ibid.*

<sup>246</sup> Endrizzi, L. et R. Thibert, « [Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves?](#) », *Dossier d'actualité veille et analyses*, Institut français de l'éducation, n° 73, 2012.

<sup>247</sup> Larivée, S.J., J.C. Kalubi et B. Terrisse, « [La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 525-543, 2006.

<sup>248</sup> Larivée, S. J., B. Terrisse et D. Richard, « [La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?](#) », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 34, p. 105-131, 2013.



- connaître le projet éducatif<sup>249</sup>;
- se tenir au courant des problèmes actuels en éducation;
- savoir établir de bonnes relations avec les enseignants et les autres intervenants;
- savoir respecter les opinions des autres parents et des enseignants.

Par contre, le fait de « posséder des compétences n'assure pas pour autant aux parents le sentiment d'être compétents »<sup>250</sup>. Selon des chercheurs, le sentiment d'un parent vis-à-vis de ses compétences<sup>251</sup> aurait une influence à la fois sur sa propension à s'impliquer et sur le type d'activités dans lequel il le fait<sup>252</sup>. Dès lors, ce constat fait résonner la dichotomie pouvant exister entre l'implication des parents et leur sentiment de compétence<sup>253</sup>. Le Conseil supérieur de l'éducation mentionne à cet égard le questionnement de plusieurs parents concernant leur aptitude à exercer un pouvoir de gestion au sein d'un établissement d'enseignement. Il ajoute cependant que cette perception d'un manque de compétence « est davantage lié[e] à un manque de connaissance et [...] ne remet nullement en cause leur capacité à exercer les fonctions qui leur sont dévolues »<sup>254</sup>. En guise de piste d'action, Beauchesne<sup>255</sup> préconise notamment une reconnaissance des compétences de chacune des personnes impliquées. Les compétences et les expériences des acteurs étant diversifiées, la prise de décision s'en trouverait alors enrichie.

Pour, d'une part, renforcer les compétences des parents et, d'autre part, modifier positivement leur sentiment vis-à-vis de celles-ci, la littérature scientifique souligne l'importance de la formation destinée aux parents s'impliquant dans la gouvernance scolaire<sup>256</sup>. De façon générale, les parents manifestent un besoin d'information et de formation pour arriver à remplir pleinement leur mission et, par la même occasion, clarifier leur rôle en matière d'implication dans la gouvernance scolaire<sup>257, 258</sup>. À cet égard, divers services de soutien à la parentalité sont offerts dans l'ensemble des pays de l'OCDE<sup>259</sup>. Bien que ces programmes diffèrent d'un pays à l'autre, des caractéristiques communes émergent, notamment lorsque l'objectif est d'agir sur leurs compétences.

Selon une approche écosystémique, la formation offerte aux parents devrait viser « leur appropriation de connaissances et compétences pour prendre les décisions les plus favorables à leur enfant »<sup>260</sup>. En d'autres mots, il émerge des recherches sur le sujet le besoin de renforcer le pouvoir d'agir des parents en les formant à défendre leurs droits pour que leur point de vue soit entendu du milieu scolaire<sup>261</sup>.

<sup>249</sup> Bien que le concept de projet éducatif soit davantage utilisé concernant les établissements scolaires, le principe demeure le même pour le Plan d'engagement vers la réussite et pour le Plan stratégique, relevant généralement des centres de services scolaires et des commissions scolaires.

<sup>250</sup> Boisvert, F. et D. Trudelle, « Être parent en milieu défavorisé : de la compétence au sentiment d'impuissance », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 6, n° 2, p. 87-107, 2002.

<sup>251</sup> Les compétences sont définies comme un ensemble de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) que la personne mobilise selon le contexte d'une situation.

<sup>252</sup> The Parent Institute, *Why is Parent Involvement Important?, Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process*, 2012.

<sup>253</sup> Larivée, S. J., B. Terrisse et D. Richard, « La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 34, p. 105-131, 2013.

<sup>254</sup> Conseil supérieur de l'éducation, *Agir pour renforcer la démocratie scolaire*, 2006, dans Beauchesne, R., *La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec*, 2013, p. 27.

<sup>255</sup> Beauchesne, R., *La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec*, 2013.

<sup>256</sup> Kim, J. et J. Bryan, « A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships Between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample », *Journal of Counseling & Development*, vol. 95, n° 2, p. 168-179, 2017.

<sup>257</sup> Larivée, S. J., B. Terrisse et D. Richard, « La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer? », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 34, p. 105-131, 2013.

<sup>258</sup> Feyfant, A., « *Coéducation : quelle place pour les parents?* », *Dossier de veille de l'IFÉ*, Institut français de l'éducation, n° 98, 2015.

<sup>259</sup> *Ibid.*

<sup>260</sup> *Ibid.*

<sup>261</sup> Kim, J. et J. Bryan, « A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships Between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample », *Journal of Counseling & Development*, vol. 95, n° 2, p. 168-179, 2017.

Beauchesne identifie, parmi les conditions de réussite du partenariat entre le personnel scolaire et les parents dans les instances décisionnelles, une formation commune à tous les acteurs y siégeant pour assurer une compréhension partagée des rôles et des responsabilités de chacun<sup>262</sup>. À cet égard, la formation obligatoire pour les membres des conseils d'établissement<sup>263</sup> au Québec propose des dizaines de capsules, en plus d'un cahier du membre et des fiches thématiques abordant notamment les fonctions et pouvoirs d'un conseil d'établissement, les rôles et responsabilités des membres ainsi que les éléments propres au fonctionnement d'un conseil d'établissement<sup>264</sup>.

En s'impliquant dans la gouvernance scolaire, les parents assument souvent le rôle de représentants des autres parents et la formation à l'égard de cette fonction est considérée par Epstein comme un défi particulier à relever<sup>265</sup>. En effet, l'enjeu de cette représentation consiste non seulement à connaître l'avis de l'ensemble des parents sur un sujet, mais aussi à leur transmettre de l'information. Pour ce faire, les écoles auraient un rôle à jouer dans la formation des parents relativement aux manières de communiquer avec tous ceux qu'ils représentent<sup>266</sup>.

### Le rôle des organismes à but non lucratif dans la formation des parents aux États-Unis

Selon une revue de la littérature et des études de cas concernant quatre États américains, le fait de confier la formation des parents concernant la prise de décision à des organismes à but non lucratif, par exemple des associations qui les représentent, est l'une des conditions de succès de l'implication parentale dans la gouvernance scolaire<sup>267</sup>. Il est à noter que ces organismes doivent cependant se garder d'agir à titre de groupes de pression. Par exemple, certains organismes communautaires de la ville de Chicago préconisant l'implication des parents dans la gouvernance scolaire s'occupent de les former au regard de cette fonction<sup>268</sup>. Parallèlement, au Texas, des écoles offrant un modèle alternatif de gouvernance, où la présence des parents est accrue, leur proposent des formations pour rehausser leur compréhension des enjeux pouvant influencer les décisions au sein des établissements. De plus, ces formations renseignent les parents sur les mécanismes d'encadrement propres aux établissements. Cette meilleure compréhension du fonctionnement de ceux-ci accroît ainsi la contribution des parents.

En somme, le développement des compétences renforce, sur le plan individuel, le sentiment d'efficacité, la confiance et à la résilience. Ces thèmes font référence notamment à la notion d'*empowerment*. En français, le terme considéré par certains auteurs comme le plus adéquat est le *pouvoir d'agir* ou l'*autonomisation*. De façon générale, ce terme peut être défini « comme la capacité des personnes et des communautés à exercer un contrôle sur la définition et la nature des changements qui les concernent »<sup>269</sup>. De manière plus précise, l'*empowerment* des parents est défini par des chercheurs comme « le processus par lequel les parents gagnent davantage d'influence sur les familles, les écoles et leurs communautés; un plus grand accès à des réseaux, à des ressources et à des informations; ainsi que des compétences et une capacité d'action accrues pour faciliter la scolarisation efficace de

<sup>262</sup> Beauchesne, R., [La perception des parents élus concernant leur participation au processus décisionnel dans les conseils d'établissement au Québec](#), 2013.

<sup>263</sup> La formation obligatoire s'adresse également à la direction d'établissement pour qu'elle puisse également mieux saisir son rôle et ses responsabilités, dont celle d'assister le conseil d'établissement dans sa prise de décisions.

<sup>264</sup> Québec, Ministère de l'Éducation, [Formation obligatoire pour les membres des conseils d'établissement](#), 2021.

<sup>265</sup> Epstein, J. L. et autres, [Epstein's Framework of Six Types of Involvement \(Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results\)](#), 2001.

<sup>266</sup> Epstein, J. L. et S.L. Dauber, « School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in InnerCity Elementary and Middle Schools », *The Elementary School Journal*, vol. 91, n° 3, p. 289-305, 1991.

<sup>267</sup> Shatkin, G. et A.I. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of SchoolBased Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>268</sup> *Ibid.*

<sup>269</sup> [Rappaport, J. « Research Methods and the Empowerment Agenda », 1990, dans Le Bossé, Y., « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », \*Nouvelles pratiques sociales\*, vol. 16, n° 2, p. 30-51, 2003.](#)

leur enfant et apporter des changements dans l'école »<sup>270</sup>. Le pouvoir d'agir apparaît ainsi comme un élément important pour favoriser l'implication des parents dans la gouvernance scolaire.

### *La conciliation famille-travail-école*

Alors que la participation active au marché de l'emploi touche de plus en plus les deux conjoints, l'enjeu de conciliation de la vie professionnelle et de la vie privée se pose<sup>271</sup>. Sur ce point, il est de mise de tenir compte des diverses réalités familiales quant aux barrières temporelles ou encore à l'accès à un transport qui peuvent influencer l'implication des parents dans la gouvernance scolaire<sup>272</sup>.

Afin d'outrepasser ces barrières, les outils technologiques peuvent désormais être mis à contribution, notamment pour joindre les parents dont l'horaire constitue un frein à la participation au processus décisionnel<sup>273</sup>. Un guide sur les pratiques et les politiques à mettre en place, élaboré par la National Education Association (la plus large organisation américaine d'employés du secteur scolaire) et le Mexican American Legal Defense and Educational Fund (l'organisation de défense des droits civils latino-américains), recommande également d'implanter des mesures incitatives, par exemple avec des autorisations d'absence à fournir à l'employeur pour prendre part aux activités scolaires ou l'offre d'un service de garde durant les événements<sup>274</sup>.

Mises en lumière par une étude de cas conduite auprès des *Charter Schools* aux États-Unis, reconnues pour leur haut taux de participation parentale, les mesures incitatives peuvent engendrer des retombées positives<sup>275</sup>. Il s'agit d'ailleurs d'une dimension soulevée par des parents interrogés par des chercheuses aux États-Unis. Ces parents ont mentionné qu'ils seraient plus enclins à participer s'ils avaient accès à de telles mesures incitatives<sup>276</sup>. Bien que ces mesures soient axées sur l'adaptation des familles aux attentes scolaires, des chercheurs mentionnent l'importance d'agir inversement et d'adapter le cadre scolaire aux besoins des parents. D'ailleurs, Povey et ses collaborateurs soulignent que les mesures les plus éprouvées pour ce qui est d'accroître la participation des parents à l'école sont souples et conviennent aux différentes réalités familiales<sup>277</sup>.

Sur le plan de l'action publique, le tout peut se concrétiser notamment par la mise en œuvre de stratégies à l'échelle des milieux de travail de manière à dégager du temps pour la participation aux activités scolaires<sup>278</sup>. Dans la même veine, il peut s'agir pour les acteurs scolaires d'élargir l'éventail des plages horaires offertes ainsi que des lieux assignés à la tenue d'événements<sup>279</sup>. Pour accroître la participation, il convient cependant de fournir aux parents le détail des réunions à l'avance pour leur permettre de concilier leurs diverses exigences familiales<sup>280</sup>.

<sup>270</sup> Kim, J. et J. Bryan, « A First Step to a Conceptual Framework of Parent Empowerment: Exploring Relationships Between Parent Empowerment and Academic Performance in a National Sample », *Journal of Counseling & Development*, vol. 95, n° 2, p. 168-179, 2017.

<sup>271</sup> OCDE, *Résultats du PISA 2015 (volume III) : le bien-être des élèves*, 2018.

<sup>272</sup> Anderson, K.J. et K.M. Minke, « Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making », *The Journal of Educational Research*, vol. 100, n° 5, p. 311-323, 2007.

<sup>273</sup> Becker, J.D., « [Mind The Gaps: Exploring the Use of Technology to Facilitate Parental Involvement, Particularly for Historically Underserved Populations](#) », *Journal of School Public Relations*, vol. 28, n° 1, p. 57-82, 2007.

<sup>274</sup> National Education Association et Mexican American Legal Defense and Educational Fund, *Minority Parent and Community Engagement: Best practices and Policy Recommendations for Closing the Gaps in Student Achievement*, 2010.

<sup>275</sup> Smith, J. et autres, « [Parent Involvement in Urban Charter Schools : New Strategies for Increasing Participation](#) », *The School Community Journal*, vol. 21, n° 1, p. 71-94, 2011.

<sup>276</sup> Williams, T. T. et B. Sánchez, « [Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents](#) », *Youth & Society*, vol. 45, n° 1, p. 54-74, 2011.

<sup>277</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnership: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>278</sup> OCDE, *Résultats du PISA 2015 (volume III) : le bien-être des élèves*, 2018.

<sup>279</sup> Epstein, J. L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships – Your Handbook for Action*, 2019.

<sup>280</sup> Georgia Department of Education, *Effective Parent Engagement Strategies for Parent Involvement Coordinators*, 2010.

## Le profil sociodémographique

Comme il a été souligné précédemment, pour qu'un leadership partagé prenne corps, une sensibilisation mutuelle doit imprégner les relations tissées entre les parties prenantes. Sur le plan de l'implication parentale dans la gouvernance scolaire, Epstein souligne l'importance de l'inclusion des parents issus de divers groupes présents au sein de l'instance locale ou intermédiaire, par exemple ceux d'origine culturelle ou socioéconomique différente<sup>281</sup>. Pour y parvenir, plusieurs chercheurs proposent de réfléchir à la collaboration au regard des conditions d'accès au partenariat. Dans cette perspective, la prise en compte du profil sociodémographique apparaît comme une constante essentielle permettant de refléter la diversité dans les instances de gouvernance scolaire et, par conséquent, d'assurer une participation effective des parents.

D'abord, comme cela est mentionné dans le premier volet de cette publication, les parents issus de l'immigration ont généralement une plus faible propension à prendre part aux activités scolaires, alors qu'ils s'investissent davantage dans le soutien offert à la maison. Par conséquent, il est important de leur expliquer d'entrée de jeu la portée des rôles de chacun et de leur lancer des invitations à s'impliquer au sein des instances de gouvernance scolaire. Étant donné que dans certaines cultures, la sollicitation de la part de l'école peut comporter une connotation négative (parce qu'elle viendrait souligner un problème relatif au parcours de l'enfant)<sup>282</sup>, l'accent devrait être mis sur l'aspect positif de la présence des parents à l'école. En outre, une étude effectuée auprès de parents latino-américains indique qu'ils seraient davantage portés à s'impliquer lorsque leurs semblables occupent des positions de leadership aux paliers local ou intermédiaire et qu'ils ont déjà une propension à participer aux activités de la communauté<sup>283</sup>.

Par ailleurs, l'instauration d'une culture organisationnelle ancrée dans la valorisation du travail d'équipe, de l'implication de la communauté et des canaux de communication bidirectionnels revêt une importance particulière<sup>284</sup>. Comme en témoigne une étude menée aux États-Unis, une forte corrélation est établie entre la sensibilisation du personnel scolaire aux enjeux proprement culturels, de même qu'aux efforts soutenus fournis par l'école, et la participation des parents issus des communautés latino-américaines aux instances décisionnelles<sup>285</sup>. Ainsi, pour encourager la participation des parents issus de l'immigration, il est essentiel de valoriser leurs compétences et leur point de vue<sup>286</sup>.

Du soutien linguistique destiné aux parents qui éprouvent certaines difficultés avec la langue du pays d'accueil apparaît également comme une pratique à encourager afin d'accroître leur implication dans la gouvernance scolaire, notamment par des cours de perfectionnement de la langue d'enseignement<sup>287</sup>, par la transmission d'informations dans plusieurs langues ou par le recours à des services de

<sup>281</sup> Epstein, J. L. et autres, [Epstein's Framework of Six Types of Involvement \(Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results\)](#), 2001.

<sup>282</sup> Guo, Y., « [Beyond Deficit Paradigms: Exploring Informal Learning of Immigrant Parents](#) », *Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 24, n° 1, p. 41-59., 2011.

<sup>283</sup> Shah, P., « [Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement](#) », *Social Science Quarterly*, vol. 90, n° 1, p. 212-230, 2009.

<sup>284</sup> Wegmann, K. M. et G. L. Bowen, « Strengthening Connections Between Schools and Diverse Families: A Cultural Capital Perspective », *The Prevention Researcher*, vol. 17, n° 3, p. 7-10, 2010.

<sup>285</sup> Marschall, M., « [Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students](#) », *Review of Policy Research*, vol. 23, n° 5, p. 1053-1076, 2006.

<sup>286</sup> Kim, Y., « [Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents](#) », *Educational Research Review*, vol. 4, n° 2, p. 80-102, 2009.

<sup>287</sup> *Ibid.*

traduction<sup>288</sup>. Un partenariat avec des services de l'immigration ou des organismes communautaires peut consolider cette piste d'action<sup>289</sup>.

Au soutien linguistique se greffe l'idée d'offrir des informations détaillées sur le système scolaire, avec lequel les parents issus de l'immigration peuvent être peu familiers, de manière à les éclairer sur les possibilités qui s'offrent à eux sur le plan de l'implication<sup>290</sup>. Pour améliorer leur compréhension du système scolaire, il est suggéré de leur offrir la possibilité d'échanger avec d'autres parents par la création de réseaux à même de renforcer le sentiment de confiance et le partage de connaissances<sup>291</sup>. À cet égard, un parent peut être désigné pour endosser un rôle de mentor et accueillir les nouveaux participants, d'autant plus que les recherches font état de la perception, souvent partagée, d'une distance culturelle par rapport à l'environnement scolaire<sup>292</sup>.

Ensuite, la plus faible participation des familles issues de milieux défavorisés a aussi été documentée dans la littérature. Comme cela a été présenté préalablement, plusieurs éléments expliquent ce constat (faible confiance envers l'école, analphabétisme, incompréhension du système scolaire et des modes de communication).

Dès lors, certaines pratiques permettraient de rehausser la participation de ce groupe de parents. À cet égard, on évoque notamment « l'utilité et l'efficacité de la présence d'intervenants ayant fonction d'agents de liaison entre l'école et le milieu »<sup>293</sup>. Acteurs de proximité pour les parents, ces agents peuvent les informer sur les formations qui s'offrent à eux. Ils peuvent de surcroît représenter un levier considérable pour éclairer l'établissement scolaire sur les compétences éducatives de ces parents et, de ce fait, augmenter leur reconnaissance. Cet aspect semble particulièrement important pour cultiver une implication soutenue en milieu scolaire, surtout lorsqu'il sert de vecteur à « l'enrichissement des projets d'apprentissage de nature scolaire »<sup>294</sup>. De surcroît, il est généralement fait mention des retombées bénéfiques d'une élaboration de programmes d'implication parentale qui met à contribution les organisations de la communauté<sup>295</sup>.

À l'échelle de l'établissement, une recherche a montré l'effet positif, chez les parents issus de milieux défavorisés, des rencontres organisées dans une perspective d'entraide pour renforcer leur sentiment de compétence. Il s'agit, pour ainsi dire, de favoriser la discussion et le partage d'expérience, un moyen d'action arrimé particulièrement aux besoins de cette frange de parents<sup>296</sup>.

En somme, les chercheurs s'étant penchés sur les variables sociodémographiques gravitent autour de l'idée d'élargir le concept d'implication pour y inclure le point de vue des différents acteurs concernés. La formation, la reconnaissance des compétences détenues par les parents et le renforcement des compétences lorsque nécessaire apparaissent également comme des leviers essentiels à l'implication des parents dans la gouvernance scolaire. Ainsi, un consensus émerge quant à l'importance de migrer

<sup>288</sup> Marschall, M., « [Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students](#) », *Review of Policy Research*, vol. 23, n° 5, p. 1053-1076, 2006.

<sup>289</sup> OCDE, [Résultats du PISA 2015 \(volume III\) : le bien-être des élèves](#), 2018.

<sup>290</sup> SIRIUS, [Good Practices for Migrant Parent Involvement in Education – Toolkit](#), 2018.

<sup>291</sup> Lasky, B. et B. Dunnick Karge, « [Involvement of Language Minority Parents of Children with Disabilities in Their Child's School Achievement](#) », *Multicultural Education*, vol. 19, n° 3, p. 29-34, 2011.

<sup>292</sup> SIRIUS, [Good Practices for Migrant Parent Involvement in Education – Toolkit](#), 2018.

<sup>293</sup> Larose, F., B. Terrisse et J. Bédard, « Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 23, no 1, p. 39-61, 2008.

<sup>294</sup> *Ibid.*

<sup>295</sup> SIRIUS, [Good Practices for Migrant Parent Involvement in Education – Toolkit](#), 2018.

<sup>296</sup> Dumoulin, C. et coll., « Opinion parentale sur des pratiques efficaces de collaboration école-famille au primaire », *Revue internationale de l'éducation familiale*, volume 2, n° 36, p. 117 à 140, 2014.

vers une approche globale et inclusive où est valorisé et mis à contribution le capital social et culturel des parents<sup>297,298</sup>.

### Leviers liés aux organisations scolaires

La recherche sur la gouvernance scolaire souligne l'importance des interactions sociales entre les acteurs sur les instances de décision. En complément des structures officielles se posent en effet des enjeux quant à l'instauration d'un climat propice à la coordination et au partage des responsabilités. Selon Asdih, cela repose sur une « sensibilisation mutuelle, un partage de valeurs [et] une entente implicite qui permettent de travailler ensemble »<sup>299</sup>. Cette dimension relationnelle de la gouvernance est vaste, couvrant des questions liées à la confiance de même qu'aux attentes réciproques cultivées par les parents et les organisations scolaires. Dans la littérature, deux principaux leviers sont mis en relief, soit l'amélioration de la culture d'organisation et le rôle central des directions d'établissement.

#### *La culture de l'organisation*

Les facteurs d'ordre interactionnel sont souvent regroupés sous les concepts plus larges de climat scolaire<sup>300</sup> ou de culture organisationnelle<sup>301</sup>, lesquels sont identifiés par la littérature comme des facteurs clés du partenariat école-famille. Selon Povey et ses collaborateurs, la culture de l'établissement se manifeste entre autres à travers les valeurs, les normes et la façon dont une organisation est structurée. De son côté, Deschênes souligne que la culture organisationnelle façonne la nature des échanges et contribue ainsi « à la construction du lien de confiance entre les individus »<sup>302</sup>. À cet égard, les parents seraient plus enclins à s'impliquer s'ils ont l'impression que la relation tissée entre leur enfant et l'enseignant est positive, que ce dernier suscite la communication sur une base fréquente et que le climat scolaire est inclusif<sup>303</sup>.

Une recherche menée par Lacroix sur la gouvernance éducative multijoueur aborde également les facteurs relationnels et leurs répercussions sur les pratiques de gouvernance partagée. Au-delà de leur organisation formelle, les parents attendraient des instances où ils s'impliquent une grande disponibilité du personnel et une circulation de l'information empreinte de transparence<sup>304</sup>. Pour être comblées, ces attentes dépendraient d'abord d'un haut degré de confiance accordé aux parents. Cette confiance serait ainsi un levier d'implication en augmentant la propension des parents à exercer une influence dans la sphère décisionnelle.

La reconnaissance et la valorisation du rôle des parents dans l'éducation devraient ainsi teinter la gouvernance scolaire et les actions des acteurs y prenant part. Les membres du personnel éducatif

---

<sup>297</sup> Lee, J. S. et N. K. Bowen, « [Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children](#) », *American Educational Research Journal*, vol. 43, n° 2, p. 193-218, 2006.

<sup>298</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « A Model for Building School-Family-Community Partnership: Principles and Process », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420., 2012.

<sup>299</sup> Asdih, C., « Les partenariats famille-école-association : des enjeux socio-politiques à repérer, des défis à relever », dans Pithon, G., C. Asdih et S.J. Larivée, (dir.), *Construire une « communauté éducative » – Un partenariat famille-école-association*, 2008.

<sup>300</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnership: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>301</sup> Deschênes, É., [La construction de relations de confiance au sein des équipes-écoles d'établissements en milieu autochtone du Québec selon les perceptions de leur direction](#), 2016.

<sup>302</sup> Deschênes, É., [La construction de relations de confiance au sein des équipes-écoles d'établissements en milieu autochtone du Québec selon les perceptions de leur direction](#), p. 56, 2016.

<sup>303</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnership: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>304</sup> Lacroix, I., « [Pratique de gouvernance éducative multijoueur et leadership partagé : la direction, les parents et les membres de la communauté](#) », *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 1, p. 67-82, 2018.

peuvent en effet concrétiser ces principes à travers leurs attitudes, leurs attentes ainsi que leurs invitations et communications auprès des parents. Toutefois, il ne suffirait pas que l'école transmette de l'information pour que des retombées positives soient engendrées sur le plan de l'implication à l'école<sup>305</sup>. Il importerait plutôt de structurer les échanges autour d'une vision partagée quant au rôle des parents<sup>306</sup>. Comme cela a été souligné précédemment, les attentes à leur égard doivent dès lors être explicitées dans un langage clair et accessible<sup>307</sup>.

Bien que les éléments soulevés ici relèvent en partie de l'appréciation subjective des acteurs et de processus informels, les chercheurs ramènent l'idée de développer les compétences en matière de leadership partagé de manière plus systématique auprès du personnel éducatif. En plus de politiques à l'échelle centrale, les politiques à l'échelle de l'établissement pourraient favoriser la perception positive du personnel scolaire quant au rôle des parents et à leur capacité à s'impliquer<sup>308</sup>.

### *La direction d'établissement comme vecteur d'implication*

Les directions d'établissement, de par leur manière de communiquer, leur attitude, leurs attentes envers les parents ainsi que leur propension à inclure leurs idées et à leur faciliter l'accès aux enseignants<sup>309</sup>, détiennent des clés pour façonner un climat organisationnel facilitant l'implication parentale. En effet, des études de cas suggèrent que les progrès en la matière sont plus manifestes dans les milieux éducatifs où la direction d'établissement facilite activement l'implication parentale dans la gouvernance scolaire<sup>310</sup>. Ainsi, le leadership des directions apparaît comme l'un des principaux facteurs évoqués par la recherche pour favoriser l'implication des parents<sup>311</sup>. À cet égard, un leadership axé sur une approche de gestion collaborative aurait davantage de succès pour susciter la présence des parents. De surcroît, une distribution du leadership de l'école aux parents et au personnel scolaire faciliterait l'atteinte d'un niveau élevé d'implication<sup>312</sup>.

Au cours des dernières décennies, la gouvernance collaborative s'est graduellement imposée en éducation, une approche qui enjoint aux différentes parties prenantes d'échanger afin de s'engager dans un processus de prise de décision soutenu par la consultation ou le consensus<sup>313</sup>. Comme Fullan le souligne, cette capacité collective et collaborative « permet aux membres d'un groupe de devenir conjointement meilleurs »<sup>314</sup>. Selon les observations de l'OCDE, la culture de collaboration entre les membres du personnel, les parents et les élèves est d'ailleurs présente dans plusieurs pays<sup>315</sup>. Au Québec, la LIP indique clairement que le rôle de la direction au sein du conseil d'établissement est de favoriser la concertation entre les parents, les élèves et le personnel ainsi que de favoriser leur participation à la vie de l'école et à la réussite<sup>316</sup>.

<sup>305</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnership: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>306</sup> Shah, P., « [Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement](#) », *Social Science Quarterly*, vol. 90, n° 1, p. 212-230., 2009.

<sup>307</sup> Périer, P., « [De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école](#) », *Éducation et didactique*, vol. 6, n° 1, p. 86-96, 2012.

<sup>308</sup> Kim, Y. A., « [Minority Parental Involvement and School Barriers: Moving the Focus Away from Deficiencies of Parents](#) », *Educational Research Review*, vol. 4, n° 2, p. 80-102, 2009.

<sup>309</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>310</sup> Shatkin, G. et A. I. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of SchoolBased Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582615, 2007.

<sup>311</sup> *Ibid.*

<sup>312</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>313</sup> Ansell, C. et A. Gash, « Collaborative Governance in Theory and Practice », *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 18, n° 4, p. 543-571, 2008.

<sup>314</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, « [Le leadership du XXI<sup>e</sup> siècle : se tourner vers l'avenir](#) », *En conversation*, vol. 4, n° 1, 2012.

<sup>315</sup> OCDE, [Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century: Lessons from Around the World](#), Key Topics from the International Summit on the Teaching Profession, 2012.

<sup>316</sup> Gouvernement du Québec, [Loi sur l'instruction publique](#), art. 96.13, par. 3, consultée le 20 mai 2021.

Dans ce contexte, la direction d'établissement exercerait un rôle clé pour encourager la contribution des parents<sup>317</sup>. Entre autres, la confiance des directions d'établissement envers les compétences des parents pour ce qui est de prendre part à la gouvernance scolaire aurait des effets bénéfiques sur l'implication parentale<sup>318</sup>. De plus, les directions auraient avantage, selon des chercheurs, à favoriser un partage systématique et transparent des informations pour permettre aux parents d'exercer une prise de décision exempte de biais. En effet, les écrits mentionnent souvent les bénéfices occasionnés par une meilleure connaissance des informations « internes » relatives au milieu scolaire<sup>319</sup>.

Par ailleurs, les directions sont également appelées à faire le lien entre les parents et les membres du personnel scolaire. Ainsi, elles ont avantage à communiquer à ces derniers leurs attentes relativement à l'implication parentale et à offrir notamment aux enseignants des formations pour consolider leur compétence à travailler de concert avec les parents. Ainsi, il apparaît important pour les directions d'établissement de consolider leurs compétences professionnelles liées au développement d'une culture de collaboration et à une communication transparente<sup>320</sup>.

Comme le soulignent des recherches, les attentes envers les directions d'établissement ont grandement évolué, teintant ainsi les compétences professionnelles mises à profit pour favoriser l'implication des parents dans la gouvernance scolaire. Dans le contexte de gouvernance collaborative, le leadership est considéré comme particulièrement déterminant<sup>321</sup>. D'autres compétences sont également valorisées par la littérature scientifique, notamment en matière de pilotage, de communication et de collaboration. Ainsi, la capacité à « mobiliser le personnel, les parents [et] la communauté autour de la vision de l'école »<sup>322</sup> apparaît essentielle. Un plus grand nombre de formations axées sur la collaboration pourrait donc, selon certains chercheurs, être une avenue pour consolider le tout.

Étant donné que la culture de collaboration dans la prise de décision est étroitement liée au climat qui règne dans un établissement<sup>323</sup>, les compétences associées au vivre-ensemble apparaissent également primordiales puisqu'elles permettraient aux directions de créer un lien de confiance tant avec le personnel qu'avec la communauté. Ces compétences permettent aussi de soutenir ou d'encourager la création de liens entre les acteurs de la communauté éducative. À cet égard, les mouvements démographiques, qui ont pris de l'ampleur ces dernières années, nécessitent maintenant que les directions d'établissement assurent une gestion qui tienne notamment compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des élèves et de leurs parents<sup>324</sup>. Selon certains chercheurs, cette réalité demande que les directions développent leur compétence interculturelle, qui comprend notamment des connaissances relatives aux acteurs scolaires de divers groupes ethnoculturels et aux parcours migratoires<sup>325</sup>.

<sup>317</sup> Ibid.

<sup>318</sup> Povey, J. et autres, « [Engaging Parents in Schools and Building Parent-School Partnerships: The Role of School and Parent Organisation Leadership](#) », *International Journal of Educational Research*, vol. 79, p. 128-141, 2016.

<sup>319</sup> Shatkin, G. et A. I. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of SchoolBased Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>320</sup> Ibid.

<sup>321</sup> Collette, P., D. Pelletier et G. Turcotte, [Recueil de pratiques des directions d'écoles secondaires favorisant la réussite des élèves](#), Université du Québec en Outaouais, 2013.

<sup>322</sup> IsaBelle, C., « [101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française du Canada](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 1553, 2017.

<sup>323</sup> OCDE, [Des écoles pour les apprenants du XXI<sup>e</sup> siècle : des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices](#), Sommet international sur la profession enseignante, 2015.

<sup>324</sup> Bouchamma, Y. et M. Lambert, *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement : analyse et perspectives*, 2018.

<sup>325</sup> Gélinas, A., J. Labelle et P. Jacquin, « [Compétence interculturelle : adaptation d'un modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 119-152, 2017.



Dans une recherche portant sur les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école<sup>326</sup>, deux éléments sont précisément liés à l'implication des parents, soit la gestion des ressources humaines et les relations interpersonnelles ainsi que la mobilisation du personnel, des parents et de la communauté autour de la vision de l'école. Ainsi, les pratiques, les habiletés et les compétences à développer devraient contribuer à inspirer une vision partagée, en plus de susciter l'adhésion, l'engagement et la proactivité chez tous les acteurs au bénéfice de la réussite des élèves.

## Expériences hors Québec

Plusieurs juridictions mettent de l'avant différents moyens de favoriser l'implication des parents dans la gouvernance scolaire. Quelques pratiques inspirantes seront mises en lumière dans cette section.

### Ontario

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario joue un rôle actif en matière d'implication parentale au moins depuis le début des années 2000. Il a mis en place un cadre favorable à l'essor de celle-ci par des initiatives qui touchent quelques paliers de gouvernance scolaire.

#### *La structure de gouvernance*

En 2005, l'annonce de l'élaboration d'une nouvelle politique en matière d'implication parentale a mené à la modification d'un règlement, issu de la *Loi sur l'éducation* de l'Ontario, qui oblige tous les conseils scolaires à instituer des comités de participation des parents (CPP)<sup>327</sup>. Ces instances, qui agissent à l'échelle intermédiaire du système d'éducation ontarien, se sont vu attribuer plusieurs responsabilités, dont les suivantes :

- faire des recommandations aux conseils scolaires concernant l'engagement des parents sous toutes ses formes;
- élaborer des initiatives récupérables par les conseils scolaires pour une meilleure communication avec les parents;
- cibler les barrières à l'engagement et à l'implication des parents afin d'instaurer d'éventuelles mesures;
- assurer le partage des méthodes efficaces, principalement celles ciblant les parents éprouvant des difficultés particulières à s'engager<sup>328</sup>.

Majoritairement composés de parents élus ou nommés, les CPP comptent également parmi leurs membres le directeur de l'éducation<sup>329</sup> du conseil scolaire et un conseiller, ce qui leur offre un accès plus direct à la sphère décisionnelle. Un financement de base leur est accordé par le Ministère en vue de la mise sur pied de divers projets<sup>330, 331</sup>. Par exemple, ils organisent des colloques dans plusieurs régions de la province pour permettre aux membres des différents CPP d'échanger de bonnes pratiques en matière d'engagement et d'implication des parents.

---

<sup>326</sup> *Ibid.*

<sup>327</sup> Fondation Trillium de l'Ontario, *The Parent Inclusion Manual*, People for Education, 2009.

<sup>328</sup> Gouvernement de l'Ontario, *Loi sur l'éducation – Règl. de l'Ont. 612/00 : conseils d'école et comités de participation des parents*, mise à jour en 2010.

<sup>329</sup> En Ontario, le directeur de l'éducation agit à titre de chef de service administratif du conseil scolaire. Il supervise les écoles pour toute question relative aux programmes ou aux services éducatifs.

<sup>330</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, *Comités de participation des parents (CPP)*, 2019.

<sup>331</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, *Document technique 2020-2021*, 2020, p. 150-151.

De plus, les organisations du palier intermédiaire, dont les CPP, sont admissibles au programme ministériel de subventions pour la participation et l'engagement des parents. Plus précisément, ce programme permet d'accorder une aide financière, pouvant aller jusqu'à 1 000 \$ annuellement, aux conseils scolaires ou aux CPP qui en font la demande pour la mise en œuvre de projets visant à favoriser l'implication des parents, surtout de ceux traditionnellement peu mobilisés en raison de diverses barrières notamment linguistiques, géographiques et socioéconomiques<sup>332</sup>. Dans les lignes directrices du programme, le Ministère indique quelques catégories de projets pouvant faire l'objet d'une subvention, par exemple ceux visant à informer les parents issus de l'immigration sur le système éducatif ontarien et à les encourager à participer à la vie scolaire. En outre, les organisations bénéficiant d'une aide financière sont tenues de remettre au Ministère un rapport détaillant la manière dont les sommes ont été utilisées.

### *La Politique de participation des parents*

Le Ministère a publié, en 2010, la politique *Partenariat avec les parents*, qui comprend notamment des éléments stratégiques concernant l'implication des parents aux différents paliers de gouvernance scolaire<sup>333</sup>. Ces éléments peuvent être présentés pour chacun des quatre grands axes du document. Le premier axe, qui concerne le climat scolaire, souligne le rôle central des dirigeants de l'éducation dans l'instauration d'un milieu positif et accueillant pour les parents souhaitant s'impliquer. La Politique appuie ainsi la mise en œuvre du Cadre de leadership de l'Ontario, qui a été élaboré par l'Institut de leadership en éducation et qui définit notamment des compétences et des pratiques efficaces permettant aux dirigeants d'assurer une expérience positive aux parents qui s'impliquent<sup>334</sup>.

En vertu du deuxième axe de la politique, le Ministère compte travailler à l'identification et à la suppression des barrières empêchant certains parents de s'impliquer de manière active. Une attention plus marquée est prévue pour les parents issus des minorités culturelles par la mise en œuvre de la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. Cette dernière invite notamment les conseils scolaires à éliminer les obstacles discriminatoires à l'implication, en plus de favoriser une meilleure représentation des communautés dans les instances décisionnelles<sup>335</sup>. Le Ministère s'engage notamment à ajouter des critères relatifs à l'équité et à l'inclusion en vue de l'attribution de subventions pour la participation et l'engagement des parents.

Le troisième axe vise à renforcer l'accompagnement des parents pour favoriser leur implication. Des efforts de sensibilisation sont ainsi prévus par l'entremise du Bureau de la participation des parents au Ministère. De plus, celui-ci prévoit la publication, sur son site Web, de fiches de renseignements portant sur le système d'éducation et certains enjeux clés, par exemple l'éducation inclusive. De façon complémentaire, le quatrième axe de la politique s'articule autour du renforcement des liens entre le milieu scolaire et les parents. Il fixe pour objectif la diversification des moyens de communication et des langues dans lesquelles les communications sont produites. Le Ministère y annonce aussi la bonification de l'offre de formation continue des différentes parties prenantes, sous forme d'ateliers à l'échelle locale<sup>336</sup>.

---

<sup>332</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, [Subventions pour la participation et l'engagement des parents destinées aux conseils d'école \(2018-2019\) – Conditions](#), 2019.

<sup>333</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, [Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario – Partenariat avec les parents](#), 2010.

<sup>334</sup> Ontario, Institut de leadership en éducation, [Le Cadre de leadership de l'Ontario – Guide à l'intention des leaders scolaires et des leaders du système pour la mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario](#), version révisée, 2013.

<sup>335</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, [Comment tirer parti de la diversité – Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive](#), 2009.

<sup>336</sup> Ontario, ministère de l'Éducation, [Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario – Partenariat avec les parents](#), 2010.

## Le projet de charte des droits des parents

En plus des efforts précédemment cités, le gouvernement ontarien a annoncé, à la suite de consultations menées à l'été 2018, la mise en œuvre de nouveaux mécanismes reconnaissant la place primordiale des parents dans les décisions éducatives. Un projet de charte des droits des parents, chapeauté par le Ministère, a notamment été évoqué<sup>337</sup>. Par l'intermédiaire des consultations, divers éléments relatifs aux droits des parents sont ressortis, notamment celui de soustraire leur enfant aux leçons, aux cours et aux écoles dont le contenu ou l'offre de services s'oppose à leurs valeurs. Les parents ont enfin exprimé leur volonté de disposer de voies de communication ouvertes avec les conseils scolaires et les écoles<sup>338</sup>. Pour le moment, aucune indication quant à la rédaction et à la production de cette charte ne se trouve sur le site Web du Ministère.

## Écosse

Le gouvernement écossais dispose d'un large éventail de moyens favorisant l'implication parentale. À cet égard, la loi sur l'éducation, le *Scottish Schools (Parental Involvement) Act 2006*<sup>339</sup>, assure aux parents la possibilité d'exprimer leur opinion pour qu'elle soit prise en considération dans l'élaboration de toute politique touchant l'éducation. Elle définit également des responsabilités pour les collectivités territoriales, les écoles et les directions d'établissement ainsi que les parents et les conseils de parents.

### Les collectivités territoriales

Chaque collectivité territoriale doit élaborer une stratégie en matière d'implication parentale en collaboration avec des parents, des membres du personnel et la communauté. Cette stratégie doit notamment faire la promotion des conseils de parents et déterminer clairement comment surmonter les obstacles à l'implication parentale<sup>340</sup>. Les collectivités territoriales ont également un devoir d'information à l'égard des parents quant à leur appartenance à l'assemblée de parents. Concernant les conseils de parents, les collectivités sont responsables de les soutenir dans leurs fonctions, de les mettre à contribution pour le recrutement des membres de la direction d'école et de fournir à leurs représentants la formation nécessaire<sup>341</sup>.

### Les assemblées de parents et les conseils de parents

En raison de la loi sur l'implication parentale, chaque parent ou tuteur légal d'un enfant fréquentant une école fait partie d'emblée de l'assemblée de parents. Cette assemblée choisit non seulement les parents qui les représenteront au conseil des parents, mais aussi le nom de cette instance et sa composition. Dans certains cas, il est d'ailleurs possible de former un conseil combiné (*combined parent council*) regroupant des parents d'élèves de plus d'un établissement, par exemple dans le cas d'écoles du voisinage ou d'écoles primaires souhaitant se regrouper avec leur école secondaire d'attache<sup>342</sup>. Il est à noter que la direction tient un rôle consultatif au conseil de parents, sans toutefois en être membre et sans droit de vote<sup>343</sup>. Les rôles et fonctions du conseil de parents sont multiples et se distinguent notamment par les éléments suivants<sup>344, 345</sup> :

<sup>337</sup> Ontario, [Le gouvernement de l'Ontario démontre son respect des parents en organisant une consultation sans précédent sur la réforme de l'éducation](#), 2019.

<sup>338</sup> Ontario, [Budget de l'Ontario 2019 : protéger l'essentiel](#), 2019.

<sup>339</sup> Royaume-Uni, [Scottish Schools \(Parental Involvement\) Act 2006](#), consulté le 10 juillet 2019. <sup>232</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners, Section 6: Parental Representation](#), 2019.

<sup>340</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners, Section 6: Parental Representation](#), 2019.

<sup>341</sup> Scottish Parent Teacher Council, [Scottish Schools \(Parental involvement\) Act 2006 Guidance and Duties](#), 2018.

<sup>342</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners, Section 6: Parental Representation](#), 2019.

<sup>343</sup> Scottish Parent Teacher Council, [Scottish Schools \(Parental involvement\) Act 2006 Guidance and Duties](#), 2018.

<sup>344</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners, Section 6: Parental Representation](#), 2019.

<sup>345</sup> Scottish Parent Teacher Council, [Scottish Schools \(Parental involvement\) Act 2006 Guidance and Duties](#), 2018.

- offrir une voix aux parents auprès des paliers local et intermédiaire;
- appuyer l'école dans la compréhension des manières efficaces d'impliquer les parents dans le cheminement scolaire de l'enfant;
- mettre à contribution la variété d'habiletés, de centres d'intérêt, de savoirs et d'expériences des parents;
- participer au recrutement des membres de la direction d'établissement et du personnel *chevronné*.

### *La formation et le soutien*

Dix années après l'adoption de la loi sur l'implication parentale, le National Parents Forum of Scotland en a dressé un bilan. L'une de ses principales recommandations<sup>346</sup> est de clarifier et de promouvoir les rôles et les fonctions du conseil de parents. Dans la même veine, il est également proposé de s'assurer de la compréhension des représentants de parents à l'égard des responsabilités légales qui leur sont confiées. De plus, la mise en place de mesures visant à encourager les parents d'origines culturelles diverses à se joindre au conseil de parents est préconisée.

Pour soutenir les parents siégeant à ce conseil, une multitude de ressources sont offertes sur le site Web Connect<sup>347</sup>, un organisme à but non lucratif rassemblant divers groupes de parents. De plus, pour contribuer à l'application de la loi sur l'implication parentale, le ministère de l'Éducation met à la disposition des acteurs du milieu de l'éducation une trousse comportant une dizaine de fascicules<sup>348</sup> qui présentent divers thèmes, dont la place des parents dans les décisions<sup>349</sup>. À l'intérieur de ce fascicule, plusieurs pistes de réflexion sont soulevées pour faire en sorte que les parents soient consultés et qu'une communication ouverte et bidirectionnelle soit établie dans les milieux scolaires.

## États-Unis

Sous l'impulsion du gouvernement fédéral américain, l'amélioration des mesures relatives à l'engagement et à l'implication parentale est établie comme une priorité stratégique à l'échelle du pays depuis le début des années 2000. L'adoption du *No Child Left Behind Act* constitue à ce titre un élément structurant, établissant notamment l'obligation pour chacun des cinquante États d'élaborer une politique d'engagement des parents à la suite d'un processus de consultation<sup>350</sup>. Une partie de la loi établit par ailleurs les exigences concernant l'implication parentale dans la gouvernance scolaire.

Les districts scolaires sont responsables d'élaborer leur propre politique relative à l'engagement parental, en conformité avec les orientations du palier central. Ils doivent également définir des attentes claires en matière d'implication des parents, en plus d'établir le mode de coordination des efforts singuliers menés dans ce domaine par chacun des établissements scolaires de leur territoire. En outre, la loi fédérale met l'accent sur le besoin d'évaluer l'efficacité des mesures mises en place en suivant une approche collaborative. Elle précise que cet élément de rétroaction devrait servir à identifier les barrières à l'implication, surtout pour les parents appartenant à certains groupes, dont les minorités culturelles, les personnes issues de milieux défavorisés ou celles aux prises avec des difficultés linguistiques<sup>351</sup>.

---

<sup>346</sup> National Parent Forum of Scotland, [Review of the Impact of the Scottish Schools \(Parental Involvement\) Act 2006](#), 2017.

<sup>347</sup> Connect, [Resources, Advice & Support for Parents & Parent Councils/PTAs](#), sans date, page consultée le 11 juillet 2019.

<sup>348</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners](#), 27 mars 2019.

<sup>349</sup> Education Scotland, [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners](#), Section 6: Parental Representation, 2019.

<sup>350</sup> Michigan, Department of Education, [Collaborating for Success – Parent Engagement Toolkit](#), p. 8, 2015.

<sup>351</sup> États-Unis, Department of Education, [Laws & Guidance – Elementary & Secondary Education, Part A – Improving Basic Programs Operated by Local Educational Agencies](#), section 1118 – Parental Involvement, 2019.

## Les initiatives locales

En marge des stratégies d'implication parentale élaborées par les organisations publiques d'éducation, l'efficacité de certaines initiatives porteuses sur le plan local a été soulignée par la recherche. Une analyse de l'implication parentale dans des écoles à charte (*charter schools*) américaines situées en milieu urbain a notamment permis de noter le recours fréquent à des processus d'idéation et de rétroaction sollicitant la perspective des parents. Ainsi, plusieurs écoles invitent les parents à prendre part à des groupes de discussion afin de recueillir leurs commentaires concernant le fonctionnement de leur organisation et de les amener à partager leurs idées pour le futur<sup>352</sup>. D'autres écoles mènent des enquêtes visant à mesurer, sur une base annuelle, la satisfaction des parents à leur égard. Ces enquêtes peuvent porter à la fois sur des sujets généraux, par exemple les orientations de l'école, et sur des questions plus précises, telles que l'heure de début des cours. Les résultats d'enquête sont utilisés à des fins d'orientation des décisions relatives à la gestion de l'école<sup>353</sup>.

### État du Queensland – Australie

Par sa récente stratégie intitulée *Every Student Succeeding*, le Department of Education de l'État du Queensland en Australie offre un aperçu des priorités qu'il a établies pour la période 2019-2023 en vue d'accroître la réussite des élèves<sup>354</sup>. Celle-ci comporte sept domaines d'action, dont l'un consiste en l'amélioration de la prise de décision au palier local. Les éléments relatifs à une meilleure reddition de comptes ainsi qu'à un renforcement de la collaboration entre les parents et l'école appartiennent notamment à ce volet de la stratégie.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'un cadre de référence en 2016 par le Department of Education pour accompagner les établissements dans leurs efforts de renforcement de l'implication parentale constitue un autre point d'intérêt envers l'État du Queensland. Ce cadre ministériel, *Advancing Partnerships – Parent and Community Engagement Framework*, établit la vision d'une implication parentale et communautaire réussie, en plus de suggérer aux établissements plusieurs avenues porteuses soutenues par la recherche<sup>355</sup>. Cinq thèmes sont couverts : la communication, le partenariat avec les parents, la collaboration avec la communauté, la culture de l'école ainsi que la prise de décision. Ce dernier thème peut par ailleurs faire l'objet d'une attention plus détaillée. D'abord, la confiance de l'ensemble des acteurs concernés et leur appropriation des décisions sont désignées comme des facteurs contribuant à une gouvernance scolaire efficace. Pour ce faire, le Department of Education suggère quelques questions pouvant permettre aux établissements de porter un jugement sur leurs propres efforts visant à amener les parents à s'impliquer, notamment les suivantes :

- Les processus de consultation et de collaboration sont-ils encouragés, ouverts et menés de bonne foi?
- L'école offre-t-elle de la formation et d'autres ressources dans le but de renforcer le leadership des parents et de leur permettre de participer efficacement à la prise de décision?
- L'école a-t-elle réfléchi à des façons d'inclure des parents issus des minorités culturelles, dont des parents autochtones?
- Les parents et les partenaires de la communauté sont-ils consultés sur des enjeux pour lesquels ils ont une expertise particulière?

---

<sup>352</sup> Smith, J. et autres, « [Parent Involvement in Urban Charter Schools: New Strategies for Increasing Participation](#) », *The School Community Journal*, vol. 21, n° 1, p. 71-94, 2011.

<sup>353</sup> *Ibid.*

<sup>354</sup> Queensland, Department of Education, [Every Student Succeeding – State Schools Strategy 2019-2023](#), 2019.

<sup>355</sup> Queensland, Department of Education, [Advancing Partnerships – Parent and Community Engagement Framework](#), 2016.

L'importance de la démarche d'autoévaluation est soulignée pour la détermination de voies d'amélioration de l'implication des parents dans les processus décisionnels à l'échelle locale. Le cadre de référence ministériel recommande également aux établissements scolaires des pistes d'action qui peuvent se décliner selon leur temporalité durant l'année scolaire.

D'abord, à chaque début d'année scolaire, il est recommandé aux écoles d'encourager la participation des parents aux comités décisionnels en leur transmettant diverses communications en ce sens. Il est aussi suggéré de proposer des sessions de formation personnalisées à chacune des parties prenantes en éducation de manière à enrichir la prise de décision collaborative. Ensuite, le cadre de référence propose aux établissements de sonder chaque année les parents, de manière officielle ou non, pour connaître leur satisfaction au regard de leur implication dans la prise de décision à l'école et recevoir leurs suggestions d'amélioration. Une évaluation annuelle des mécanismes de consultation et du degré de partage de la vision de l'établissement entre les parties prenantes constitue également une bonne pratique identifiée.

De plus, à quelques reprises durant l'année, les établissements sont encouragés à reconnaître et à valoriser le rôle des parents dans la prise de décision, entre autres par l'envoi de lettres de remerciement à ceux qui s'impliquent dans un ou plusieurs comités. Un suivi de l'efficacité des mesures d'implication des parents peut aussi être effectué quelques fois au cours de l'année scolaire pour que des changements soient apportés de manière continue. Enfin, au quotidien, le Department of Education met en lumière la nécessité d'assurer un climat d'ouverture et de transparence à l'égard des parents impliqués dans la gouvernance scolaire<sup>356</sup>.

En complément du cadre de référence, quelques ressources d'accompagnement sont mises à la disposition des écoles sur le site Web du Department of Education, dont des exemples de bonnes pratiques mises en place par des établissements de l'État du Queensland pour encourager l'engagement parental sous diverses formes. En outre, d'autres ressources sont publiées à l'intention des parents, dont quelques-unes ont été produites par des associations de parents de l'État dans le but de proposer des astuces pour une contribution active au processus décisionnel<sup>357</sup>.

### Nouvelle-Zélande

Depuis les années 1980, les établissements scolaires de la Nouvelle-Zélande se sont vu conférer une large part d'autonomie sur le plan décisionnel dans le but, notamment, de renforcer le partenariat école-famille et d'améliorer la réussite éducative des élèves issus des communautés maories et des milieux défavorisés<sup>358</sup>. Ainsi, sur le plan local, chaque établissement du primaire ou du secondaire assure sa gouvernance par un *board of trustees*. En vertu de l'*Education Act*<sup>359</sup>, cette instance est responsable de la gestion et du développement stratégique ainsi que de la mise en place de processus de suivi des progrès de l'école. D'autres domaines d'action sont placés sous la responsabilité des conseils :

- l'élaboration et la révision continue de la charte de l'école;
- le recrutement des membres de la direction d'école;
- la gestion des actifs;
- la conformité juridique de l'école;
- la mise en œuvre des lignes directrices nationales en matière d'éducation<sup>360</sup>.

---

<sup>356</sup> Queensland, Department of Education, [Advancing Partnerships – Parent and Community Engagement Framework](#), 2016.

<sup>357</sup> Queensland, Department of Education, [Resources for Parents – Parent and Community Engagement](#), 2019.

<sup>358</sup> Mutch, C. et S. Collins, « [Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand](#) », *School Community Journal*, vol. 22, n° 1, p. 167-188, 2012.

<sup>359</sup> Mutch, C. et S. Collins, « [Partners in Learning: Schools' Engagement With Parents, Families, and Communities in New Zealand](#) », *School Community Journal*, vol. 22, n° 1, p. 167-188, 2012.

<sup>360</sup> Education Conversation | Kōrero Mātauranga, [Governance in the New Zealand Schooling System](#), sans date, page consultée le 10 juillet 2019.

Dans cette structure de gouverne, une place est prévue pour les parents, qui peuvent être élus pour un mandat de trois ans et prendre part au processus décisionnel aux côtés de membres du personnel, de la direction d'école et de représentants des élèves (pour les écoles accueillant des élèves à partir de la 9<sup>e</sup> année)<sup>361</sup>. Un guide décrivant le rôle, les attentes et les fonctions des diverses parties prenantes de cette instance est d'ailleurs mis à leur disposition<sup>362</sup>. Pour les soutenir, un programme d'apprentissage en ligne a d'ailleurs été conçu par la New Zealand School Trustees Association (NZSTA)<sup>363</sup>. Cette plateforme comporte une section consacrée au perfectionnement professionnel, portant sur une gamme de sujets, qu'il s'agisse des rôles et des responsabilités à remplir, du développement de stratégies ou de l'évaluation des progrès des élèves<sup>364</sup>.

Ainsi, comme l'indiquent des orientations ministérielles et des rapports d'établissement, la participation des parents néozélandais est fortement encouragée. À titre indicatif, les données colligées sur la plateforme Education Counts montrent que 94 % des élèves fréquentent une école ayant fait des démarches pour demander aux parents de s'impliquer dans un comité de l'établissement<sup>365</sup>. Le partenariat famille-école se voit en outre promu par la New Zealand Parent Teacher Association (NZPTA), un organisme à but non lucratif qui chapeaute des groupes de parents mis en place dans les établissements scolaires.

En dépit de la reconnaissance officielle du rôle des parents dans les instances décisionnelles se présente l'enjeu de la représentativité des minorités ethniques, dont des communautés maories et celles du Pacifique. Pour surmonter cet obstacle, les *boards of trustees* ont la possibilité d'employer des mécanismes de cooptation et de contourner ainsi les problèmes inhérents au processus d'élection. Des modèles de gouvernance alternatifs, devant être approuvés par le Ministère, peuvent également être adoptés pour répondre aux besoins précis de ces communautés<sup>366</sup>. D'autres initiatives ont aussi été lancées dans le but d'accroître la participation de certains groupes ethniques aux instances décisionnelles, comme en témoigne le *Pasifika Education Plan*<sup>367</sup>, visant une proportion de parents du Pacifique siégeant au conseil d'établissement qui soit semblable à celle des élèves de la même communauté fréquentant l'école.

Le Department of Education, de concert avec la NZSTA, a conçu, à l'intention de ces instances, un outil d'autoévaluation de la capacité à prendre acte des besoins des communautés culturelles<sup>368</sup>. Le document *Effective Governance – Supporting Pasifika Success*<sup>369</sup> permet de dégager, de manière précise, des pistes d'action pour observer l'accroissement de la participation des parents. Il met notamment en lumière les actions ayant permis aux instances d'engendrer des retombées positives. Par exemple, les familles et les communautés du Pacifique sont régulièrement consultées. Une attention est également accordée au type de communication préconisé, au soutien linguistique et à la prise en compte des enjeux affectant particulièrement les élèves issus de ces communautés.

<sup>361</sup> New Zealand School Trustees Association, [Understanding the Work of the Board](#), sans date, page consultée le 10 juillet 2019.

<sup>362</sup> Nouvelle-Zélande, Department of Education, [School Structures and Governance](#), 2019.

<sup>363</sup> NZSTA, [Community Member Guide to the Role of the Board of Trustees](#), 2018.

<sup>364</sup> Nouvelle-Zélande, Department of Education, [Korari Programme](#), sans date, page consultée le 8 août 2019.

<sup>365</sup> Education Counts, [TIMSS 2006-07: The School Context for Year 5 Students' Mathematics and Science Achievement in 2006](#), 2010. NZSTA, [Professional Development](#), sans date, page consultée le 8 août 2019.

<sup>366</sup> Education Conversation | Kōrero Mātauranga, [Governance in the New Zealand Schooling System](#), sans date, page consultée le 10 juillet 2019.

<sup>367</sup> Nouvelle-Zélande, Department of Education, [Pasifika Education Plan 2013-2017](#), sans date.

<sup>368</sup> Education Conversation | Kōrero Mātauranga, [Governance in the New Zealand Schooling System](#), sans date, page consultée le 10 juillet 2019.

<sup>369</sup> Nouvelle-Zélande, Department of Education, [Effective Governance – Supporting Pasifika Success: Information for School Boards of Trustees](#), 2013.

## Volet 3 – La collaboration école-famille-communauté

### Introduction

Les deux premiers volets de cette publication ont mis en lumière l'importance de l'engagement des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant ainsi que de leur implication dans la gouvernance scolaire. À cette relation école-famille vient se greffer un atout important : la communauté locale. La recherche reconnaît en effet la valeur de celle-ci dans l'accomplissement des objectifs poursuivis par l'école. Cette relation « doit s'intégrer dans une communauté éducative constituée par les parents, les enseignants et les professionnels de l'école et de la communauté afin de favoriser la réussite »<sup>370</sup>, la persévérance scolaire et le développement du plein potentiel des jeunes<sup>371</sup>. De surcroît, implantées dans leur milieu, les écoles jouent à leur tour un rôle majeur dans l'amélioration du tissu social<sup>372</sup>.

En temps de crise, notamment lorsque les établissements d'enseignement sont appelés à fermer, une collaboration forte entre l'école, la famille et la communauté prend tout son sens. En effet, l'ensemble des acteurs sont alors mis à contribution pour assurer la poursuite de la mission de l'école. Ainsi, la collaboration école-famille-communauté (ÉFC) revêt une importance particulière en temps de crise, mais aussi en tout temps.

C'est dans cette perspective de collaboration ÉFC qu'est articulé ce dernier volet. Celui-ci propose une analyse permettant de définir les fondements de la collaboration ÉFC et d'identifier les leviers favorables à sa réalisation, tels que décrits par la recherche. En outre, un état de la situation québécoise et des exemples porteurs d'expériences hors Québec sont présentés.

---

<sup>370</sup> Terisse, B., S. Larivée et F. Blain, « Famille, milieux de pratique et université : synergie entre théorie et action dans un programme d'intervention pour favoriser la réussite scolaire des enfants en milieu défavorisés », dans Larivée, S., B. Terisse et D. Richard, « [La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer?](#) », *La revue internationale de l'éducation familiale*, vol. 2, n° 34, p. 105-131, 2013.

<sup>371</sup> Deslandes, R., [Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté](#), Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

<sup>372</sup> Deslandes, R., [Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté](#), Périscope, 2019.



## Exposé du sujet

Comme il a été souligné dans le premier volet, l'engagement parental et le rôle de la communauté ont été conceptualisés en divers modèles théoriques élaborés par des chercheurs. Dans le cadre de cette publication, le modèle d'Epstein<sup>373</sup> a été retenu. À titre de rappel, ce modèle se compose de six catégories et pour ce volet, la sixième revêt un intérêt particulier :

1. *Rôles et compétences des parents* : à la maison, établir un environnement propre à soutenir l'enfant en tant qu'élève;
2. *Communication école-famille* : employer des moyens efficaces de communiquer et de recevoir de l'information relative au programme scolaire et à la progression de l'élève;
3. *Bénévolat à l'école* : donner de son temps, offrir de participer à différents types d'activités ou de les soutenir;
4. *Apprentissage à la maison* : accompagner son enfant dans ses devoirs et leçons;
5. *Participation à la prise de décision et au fonctionnement de l'école* : prendre part à des comités de parents ou siéger à une instance décisionnelle;
6. *Collaboration avec la communauté* : déterminer et utiliser les ressources et les services offerts par la communauté pour soutenir les pratiques familiales ainsi que le développement et l'apprentissage des élèves.

Une place est explicitement accordée à la collaboration avec la communauté dans ce modèle théorique. Il sous-tend que certains objectifs de l'école, comme la réussite éducative des élèves, représentent un but commun et se réalisent davantage dans un esprit de collaboration entre tous les acteurs<sup>374</sup>. En effet, la réussite éducative ainsi que le bien-être des élèves sont des responsabilités partagées. De plus, les partenariats ÉFC peuvent servir de levier pour soutenir les cinq autres dimensions du lien école-famille-communauté (ÉFC) tel que celta est illustré dans les exemples suivants :

- un centre communautaire fournit un local pour des ateliers sur le rôle parental (type 1)<sup>375</sup>;
- un citoyen agit bénévolement à titre d'interprète lors d'une réunion parent-enseignant (type 2);
- un organisme encadre les parents bénévoles lors d'une activité (type 3);
- un intervenant soutient un parent pour l'aide aux devoirs (type 4);
- un organisme offre du transport pour favoriser la participation des parents aux réunions à l'école (type 5)<sup>376</sup>.

---

<sup>373</sup> Epstein, J. L. et autres, [Epstein's Framework of Six Types of Involvement \(Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results\)](#), 2001.

<sup>374</sup> Sanders, M. G., Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference, dans Epstein, J. L. et autres, [School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action](#), 2002.

<sup>375</sup> Les types correspondent aux six catégories d'engagement parental proposées par Epstein.

<sup>376</sup> Deslandes, R., [Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté](#), Périscope, 2019.

## Des éléments de définition

Le concept de collaboration école-famille-communauté ne fait pas l'objet d'une définition unique de la part des chercheurs. Afin d'en avoir une compréhension commune, il convient de définir les différents termes utilisés, en se basant sur des auteurs reconnus dans ce domaine.

### *La collaboration*

Larivée dégage de la littérature que « la collaboration est de l'ordre de la relation entre des personnes et de la participation à quelque chose au regard d'un objet ou but commun »<sup>377</sup>, lequel est représenté dans ce contexte par la persévérance et la réussite scolaires. Abondant dans le même sens, le ministère de l'Éducation, dans une publication, ajoute que « cela favorise leur engagement et leur adhésion à l'égard d'une même vision et crée une synergie entre elles. Dans le contexte scolaire, cette collaboration est nécessaire pour aider l'élève à réussir »<sup>378</sup>.

### *Le partenariat*

Pour ce qui est du partenariat, il peut être défini par « une forme d'engagement entre deux ou plusieurs organisations concourant à réaliser un projet dont chaque partie bénéficie d'un point de vue matériel, intellectuel, humain ou financier »<sup>379</sup>. Il est fondé « sur un engagement libre, mutuel et contractuel d'acteurs différents mais égaux »<sup>380</sup>. Le partenariat implique l'échange d'information, la consultation, la concertation et la collaboration entre les différents acteurs<sup>381</sup>, et « contribue à favoriser l'innovation [par] la mise en commun de l'expertise de chacun »<sup>382</sup>. Comme plusieurs auteurs reconnus utilisent les termes *partenariat* et *collaboration* sans distinction<sup>383</sup>, c'est l'orientation qui a été retenue pour le présent volet.

### *La communauté locale*

Le terme *communauté* peut être utilisé pour désigner différents concepts. Parmi les définitions proposées par le Larousse se trouvent « [l'] ensemble des citoyens d'un État, des habitants d'une ville ou d'un village »<sup>384</sup> ou encore un « ensemble de personnes unies par des liens d'intérêts, des habitudes communes, des opinions ou des caractères communs »<sup>385</sup>. L'OQLF le définit, quant à lui, par un « ensemble d'individus vivant à proximité, et possédant en commun des intérêts, des tendances, des pensées, ce qui entraîne une certaine solidarité »<sup>386</sup>. La communauté peut alors être caractérisée par sa localisation géographique, par les interactions sociales reliant ses membres ou encore par un mélange des deux.

<sup>377</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017, p. 13.

<sup>378</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (Québec), *Pour une gestion décentralisée réussie : De la commission scolaire vers l'établissement - Mise en contexte*, 2018, p. 9.

<sup>379</sup> Chiasson, M., *Les partenariats « école-communauté » en appui à l'apprentissage et à la francophonie en milieu minoritaire*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, 2013, p. 2.

<sup>380</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013, p. 40.

<sup>381</sup> Boisclair, M., Le partenariat : principes, définition, enjeux et mise en œuvre, dans Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013.

<sup>382</sup> Bilodeau, A., S. Lapierre et Y. Marchand, Le partenariat : comment ça marche. Mieux s'outiller pour réussir, dans Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013, p. 5.

<sup>383</sup> Bédard, J. et autres, *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*, Université de Sherbrooke, 2009.

<sup>384</sup> Larousse, *Communauté*, sans date, page consultée le 21 octobre 2019.

<sup>385</sup> *Ibid.*

<sup>386</sup> Office québécois de la langue française, *Communauté*, 2000, page consultée le 21 octobre 2019.

Les relations sociales entre les membres d'une communauté sont d'ailleurs essentielles aux yeux des chercheurs. Selon Epstein et Sanders, la communauté, dans sa relation avec le milieu scolaire, ne se définit pas par l'endroit où elle se situe, mais bien par les interactions sociales créées tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du territoire servi par l'école<sup>387</sup>.

### *La collaboration école-famille-communauté*

À la lumière des définitions précédentes, la collaboration ÉFC fait référence au travail collaboratif et « aux liens entre les écoles, les membres de la communauté, les organismes et les entreprises de la communauté qui soutiennent et favorisent directement ou indirectement la croissance et le développement social, émotionnel, physique et intellectuel des enfants et des adolescents »<sup>388</sup>. Plus précisément, ses effets bénéfiques sont reconnus sur la persévérance scolaire, sur la réussite éducative et sur le développement du plein potentiel des élèves<sup>389</sup>. De plus, les organismes et les membres de la communauté jouent un rôle « dans la valorisation sociale de l'éducation et la convergence d'interventions porteuses d'effets structurants »<sup>390</sup>.

### **Les fondements de la collaboration école-famille-communauté**

Pour mettre en œuvre et favoriser la pérennité des partenariats ÉFC, chacun des acteurs doit en percevoir les avantages. Ceux-ci « doivent s'avérer justes et profitables pour chacune des organisations et des personnes impliquées. De plus, ils doivent dépasser l'investissement en temps, en argent et en efforts que chacun doit fournir pour développer des solutions avec d'autres partenaires »<sup>391</sup>. Cette section présente les bénéfices de la collaboration ÉFC, des modèles théoriques et les différents partenaires appelés à collaborer avec l'école.

### *Les bénéfices de la collaboration école-famille-communauté*

Pour certains auteurs, le partenariat permettrait le développement du capital social et l'émergence de milieux de vie propices au bien-être des jeunes. Pour ce faire, le développement de « relations positives et bienveillantes entre des gens qui partagent des attitudes, des normes et des valeurs »<sup>392</sup> communes aiderait à bâtir une confiance mutuelle et à mettre en œuvre des actions engagées contribuant à réduire les inégalités en termes de capital social. Cela peut découler, par exemple, de l'action de bénévoles ou de l'offre de services communautaires à l'école. Pour d'autres auteurs, cette collaboration permettrait « le développement de liens horizontaux entre l'école et la communauté [facilitant] le réseautage, les opportunités éducatives et économiques ainsi qu'un enrichissement de la culture »<sup>393</sup> du milieu scolaire. Des résultats pouvant répondre aux besoins des différents acteurs impliqués se dégagent dès lors de la collaboration ÉFC.

Ces partenariats visent, en grande partie, à répondre aux besoins des élèves et des écoles. Ces besoins sont définis, en concertation avec les différents acteurs<sup>394</sup>, par le conseil d'établissement, dont l'un des mandats consiste à « analyse[r] la situation de l'école, principalement les besoins des élèves, les enjeux liés à [leur] réussite ainsi que les caractéristiques et les attentes de la communauté qu'elle dessert »<sup>395</sup>.

<sup>387</sup> Sanders, M.G., Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference, dans Epstein, J. L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2002.

<sup>388</sup> Deslandes, R., Building School-Community Partnerships. Collaboration for Student Success, dans Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, PÉriscope, 2019, p. 1.

<sup>389</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, PÉriscope, 2019.

<sup>390</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, 2017, p. 17.

<sup>391</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006, p. 14.

<sup>392</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, PÉriscope, 2019, p. 2.

<sup>393</sup> Keith, N. Z., Can Urban School Reform and Community Development Be Joined? The Potential of Community Schools, dans Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, PÉriscope, 2019, p. 3.

<sup>394</sup> Ces acteurs peuvent être des élèves, des parents, des enseignants, des autres membres du personnel de l'école et des représentants de la communauté.

<sup>395</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 74, consultée le 7 novembre 2019.

Par la réponse à ces besoins, les partenariats ÉFC font émerger des bénéfices allant au-delà de la réussite éducative des jeunes. En effet, bien que la communauté occupe une place importante dans le soutien aux écoles, elle retirera également des avantages de ces partenariats<sup>396</sup>.

Plus précisément, du côté des élèves, les bénéfices d'une telle collaboration sont multiples sur le plan du développement émotionnel, physique et social. Outre l'amélioration de la réussite éducative, Deslandes<sup>397, 398</sup> rapporte notamment une plus grande persévérance scolaire, des effets positifs sur le comportement et sur les habiletés sociales, une augmentation de la présence à l'école, une plus grande assiduité en classe, plus de temps consacré aux devoirs ainsi qu'une amélioration de l'attitude des élèves au regard des efforts à fournir dans leurs tâches scolaires. Les collaborations ÉFC offrent également aux élèves la chance d'apprendre dans un contexte nouveau, de pratiquer la résolution de problèmes, d'exercer leur leadership, de tisser des liens avec des adultes de l'école et de la communauté<sup>399</sup>, tout comme la possibilité de découvrir de nouvelles possibilités de carrières<sup>400</sup>. Des effets positifs sont constatés chez des élèves de tous les âges, peu importe les caractéristiques personnelles et le milieu de vie. De ce fait, selon Larivée, « la mise en place de pratiques collaboratives ÉFC efficaces, notamment dans les milieux qui scolarisent les élèves les plus à risque d'inadaptations ou d'échecs scolaires, apparaît comme incontournable pour maximiser les chances de réussite de ceux-ci »<sup>401</sup>.

La littérature reconnaît également des effets positifs aux collaborations ÉFC chez les parents. Des auteurs soulignent une meilleure connaissance du développement de leur enfant et des interventions à faire avec lui, un accroissement de la connaissance et de l'utilisation des ressources du milieu ainsi qu'un accès plus facile aux services d'aide liés au logement, au transport et à l'emploi<sup>402, 403</sup>. Les partenariats peuvent également accroître la participation des parents dans la communauté, ce qui augmente par le fait même les interactions possibles avec d'autres familles<sup>404</sup>.

---

<sup>396</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>397</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Périscope, 2019.

<sup>398</sup> *Id.*, *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

<sup>399</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « *A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process* », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420, 2012.

<sup>400</sup> Sanders, M. G., Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference, dans Epstein, J. L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2002.

<sup>401</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017, p. 4.

<sup>402</sup> Deslandes, R., *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

<sup>403</sup> Epstein, J. L. et autres, *Epstein's Framework of Six Types of Involvement (Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results)*, 2001.

<sup>404</sup> Deslandes, R., *Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

Du côté des enseignants, la collaboration avec la communauté peut favoriser le développement d'une attitude positive au regard non seulement des habiletés des parents et des membres de la communauté, mais également envers l'école et la façon d'enseigner<sup>405</sup>. La collaboration ÉFC permet en outre la création ou le renforcement de liens avec d'autres enseignants et intervenants du milieu ainsi que l'enrichissement et la diversification des activités d'apprentissage développées grâce à l'échange de services avec la communauté, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des murs de l'école<sup>406</sup>. Ce dernier élément est d'autant plus intéressant pour l'école qu'il permet des économies liées au partage des ressources humaines et matérielles. De surcroît, une meilleure connaissance des services offerts dans la communauté émane de cette collaboration, permettant aux enseignants et au personnel scolaire de diriger efficacement les élèves et les familles vers les ressources appropriées en fonction de leurs besoins<sup>407</sup>.

La communauté bénéficie également de cette collaboration, d'abord par une plus grande facilité à joindre les jeunes et leur famille<sup>408</sup> et, ensuite, par les activités d'échange permettant d'avoir une vue d'ensemble des problèmes rencontrés, un partage des projets et une vision commune des enjeux locaux<sup>409</sup>. De façon plus large, l'amélioration de la persévérance scolaire et du développement global des jeunes, favorisée par la collaboration ÉFC, est avantageuse pour la communauté et pour la société<sup>410</sup>. En effet, selon le Partenariat mondial pour l'éducation, les retombées positives de l'éducation sur la société sont nombreuses, notamment en réduisant la pauvreté et en améliorant la santé tout en favorisant la croissance économique et l'égalité des genres<sup>411</sup>.

### Les modèles théoriques

Différents modèles théoriques de collaboration ÉFC émanent de la littérature, le plus populaire étant celui d'Epstein présenté précédemment. Bien que plusieurs de ces modèles se consacrent davantage au partenariat école-famille<sup>412</sup>, certains s'attardent à la relation ÉFC comme le modèle écosystémique de Bronfenbrenner. Ces deux modèles méritent une attention particulière puisqu'ils constituent une assise sur laquelle s'appuie la recherche des auteurs reconnus dans le domaine des partenariats ÉFC.

De manière plus précise, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner permet de rendre compte des interactions qui existent entre les divers milieux de vie entourant l'élève comme la famille, la classe, l'école et la communauté<sup>413</sup>. Il « consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements – ou systèmes – dans une relation dynamique où l'influence est réciproque »<sup>414</sup>. Enfin, il met en lumière la façon dont les relations entre ces environnements influencent la réussite éducative des élèves<sup>415</sup>.

<sup>405</sup> *Ibid.*

<sup>406</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « [A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process](#) », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420, 2012.

<sup>407</sup> Epstein, J. L. et autres, [Epstein's Framework of Six Types of Involvement \(Including: Sample Practices, Challenges, Redefinitions, and Expected Results\)](#), 2001.

<sup>408</sup> Deslandes, R., [Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté](#), Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

<sup>409</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006.

<sup>410</sup> Deslandes, R., [Les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté](#), Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), 2010.

<sup>411</sup> Partenariat mondial pour l'éducation, [Les bienfaits de l'éducation](#), sans date, page consultée le 7 novembre 2019.

<sup>412</sup> Larivée, S.J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017.

<sup>413</sup> Bédard, J. et autres, [Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec](#), Université de Sherbrooke, 2009.

<sup>414</sup> Larose, F. et R. Deslandes, [COEURÉACTION : Partenariats École-Famille-Communauté](#), Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), sans date, page consultée le 4 décembre 2019.

<sup>415</sup> Roy, J., [La réussite scolaire dans les cégeps : La contribution des facteurs exogènes à l'éducation](#), Université Laval, 2013.

## Les partenaires

Plusieurs partenariats peuvent se développer entre l'école et la communauté. Ils sont appelés à se modifier au fil du temps pour répondre aux objectifs et aux besoins de chacun. La communauté entourant l'école s'adapte aux diverses situations, représentant dès lors « un tissu vivant en perpétuelle évolution »<sup>416</sup>. Selon le classement de Sanders<sup>417</sup>, les partenaires peuvent être regroupés de la façon suivante :

- les entreprises;
- les universités et les autres institutions éducatives;
- les organismes gouvernementaux;
- les organisations de soins de santé, de services sociaux et les services de garde;
- les associations de bénévoles;
- les associations de personnes âgées;
- les établissements récréatifs et culturels;
- les autres organisations situées dans la communauté;
- les membres de la communauté.

Ces partenaires collaborent sous différentes formes dans la planification, la coordination, l'implantation et la réalisation des programmes et des activités à la maison, à l'école et dans la communauté<sup>418</sup>.

### Les formes de collaboration école-famille-communauté

La collaboration entre l'école, la famille et la communauté peut prendre différentes formes. Pour le présent volet, ces formes sont regroupées sur la base des différentes catégories utilisées par l'OCDE<sup>419</sup> et par Deslandes<sup>420</sup>. Ainsi seront présentés les activités parascolaires, le soutien scolaire, l'apprentissage par le service, les services offerts aux élèves et aux familles, le soutien offert aux écoles et aux enseignants ainsi que la collaboration école-entreprise.

## Les activités parascolaires

Les activités parascolaires incarnent un terreau propice au développement d'un lien entre l'élève et les acteurs de la communauté, ces derniers pouvant notamment favoriser la mise en œuvre de ces activités<sup>421</sup>. Les activités parascolaires s'avèrent plus particulièrement une occasion d'élargir les horizons des élèves en rejoignant « les volets académique, récréatif et culturel »<sup>422</sup>. Elles offrent ainsi la possibilité de développer les compétences des élèves, qu'elles soient d'ordre cognitif, social ou personnel<sup>423</sup>, en plus de favoriser la persévérance et la réussite scolaires<sup>424</sup>. Il est donc important d'offrir des activités diversifiées, adaptées et accessibles à l'ensemble des élèves<sup>425</sup>.

---

<sup>416</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006, p. 6.

<sup>417</sup> Sanders, M. G., The Role of Community in Comprehensive School, Family, and Community Programs, dans Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Pêriscope, 2019.

<sup>418</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420, 2012.

<sup>419</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>420</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté - Recension des écrits Tome 2 Relations école-communauté*, 2019.

<sup>421</sup> *Ibid.*

<sup>422</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>423</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>424</sup> Mailloux, Caroline, « *L'effet du loisir sur la persévérance et la réussite scolaires* », Observatoire québécois du loisir, vol. 10, n° 12, 2013.

<sup>425</sup> *Ibid.*

Par exemple, pour le volet scolaire, il est possible de noter des activités liées au curriculum comme des ateliers de lecture et de science. Le volet récréatif, pour sa part, peut comporter des cours de musique, de danse ou l'offre d'une programmation sportive. Enfin, le volet culturel touche toute autre activité permettant de développer « des habiletés autres que scolaires »<sup>426</sup> comme celles d'ordre social, que ce soit par des ateliers en résolution de conflits ou des techniques d'entrevue<sup>427</sup>.

### *Le soutien scolaire*

Les programmes de soutien scolaire, par exemple ceux par lesquels des bénévoles offrent de l'aide aux devoirs à des élèves en difficulté, semblent reconnus comme bénéfiques, et ce, tant pour les jeunes que pour l'individu offrant le soutien<sup>428</sup>. En effet, une amélioration des habiletés en lecture, une meilleure réussite scolaire et le développement de compétences socioémotionnelles ont été notés chez les élèves de la fin du primaire et du début du secondaire ayant participé à un tel programme. Pour accroître les effets positifs du travail effectué par les bénévoles, un souci particulier peut être apporté à leur soutien et à leur encadrement de façon qu'ils travaillent dans le prolongement des valeurs éducatives de l'établissement scolaire.

Du côté des effets positifs chez les bénévoles, le fait de se sentir utile et de s'épanouir personnellement en accomplissant une activité valorisée est rapporté<sup>429</sup>. Dans le même ordre d'idées, d'autres auteurs suggèrent un partenariat entre les écoles primaires et les universités, en utilisant l'expertise de celles-ci afin d'offrir du soutien, notamment en mathématiques, pour les élèves ayant plus de difficulté<sup>430</sup>.

### *L'apprentissage par le service*

Le lien avec la communauté peut aussi se tisser par le biais d'apprentissages par le service (*service learning*), qui traduisent des activités directement imbriquées dans les objectifs pédagogiques du curriculum<sup>431</sup>. Plus précisément, ce type d'activité en contexte permet à l'élève de prendre part activement à une activité d'apprentissage liée au programme scolaire, mais se déroulant à l'extérieur de l'école. En particulier, elle peut prendre la forme de collectes de dons, de tutorat ou d'autres activités bénévoles. Les partenaires engagés peuvent être institutionnels (ex. : municipalités, bibliothèques ou organismes gouvernementaux) ou individuels (ex. : professionnels ou citoyens)<sup>432</sup>.

Ces activités ont ceci de particulier que l'accent est mis sur le caractère expérientiel de l'apprentissage, c'est-à-dire sur les situations qui permettent d'effectuer un pont entre les contenus disciplinaires et leur application en contexte. Elles se présentent aussi comme une réponse à des besoins issus de la communauté.

Si ce type d'activité bonifie les apprentissages, il est possible d'en dégager des effets positifs. La communauté offre les ressources propres à nourrir le développement des compétences des élèves et ces derniers, par une contribution sociale, répondent à des besoins du milieu<sup>433</sup>. D'ailleurs, ce type d'expérience semble bénéfique, et ce, tant sur le plan scolaire que motivationnel; le sens des

<sup>426</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté - Recension des écrits Tome 2 Relations école-communauté*, 2019, p. 17.

<sup>427</sup> *Ibid.*

<sup>428</sup> Tracey, D. et autres, « [Volunteers Supporting Children With Reading Difficulties in Schools: Motives and Rewards](#) », *School Community Journal*, vol. 24, n° 1, p. 49-68, 2014.

<sup>429</sup> Tracey, D. et autres, « [Volunteers Supporting Children With Reading Difficulties in Schools: Motives and Rewards](#) », *School Community Journal*, vol. 24, n° 1, p. 49-68, 2014.

<sup>430</sup> Bédard, J. et autres, *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*, Université de Sherbrooke, 2009.

<sup>431</sup> Willems, P. P. et A. R. Gonzalez-DeHass, « [School - Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students](#) », *School Community Journal*, vol. 22, n° 2, p. 9-30, 2012.

<sup>432</sup> Bédard, J. et autres, *Étude des représentations et des indices d'opérationnalisation de l'école communautaire au regard des approches et programmes visant la collaboration école-famille-communauté mis en œuvre au Québec*, Université de Sherbrooke, 2009.

<sup>433</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

responsabilités s'en voit accru et les horizons culturels élargis. De cette manière, le contenu scolaire devient particulièrement significatif, puisqu'il permet à l'élève de jouer un rôle actif en concrétisant ses savoirs, notamment en ce qui a trait à la résolution de problèmes<sup>434</sup>. Les effets des services dispensés dans la communauté seront d'autant plus appréciables qu'ils répondent à une motivation intrinsèque plutôt qu'à une forme de contrainte extérieure<sup>435</sup>. D'autres nuances sont mises en relief dans la littérature rappelant l'importance de réunir plusieurs facteurs pour engendrer des retombées positives, dont une période réflexive allouée à l'élève, de manière à lui permettre d'entrevoir les liens entre l'expérience communautaire et les objectifs curriculaires<sup>436</sup>.

### *Les services offerts aux élèves et aux familles en collaboration avec la communauté*

La communauté peut agir en collaboration avec l'école pour offrir des services aux élèves et à leur famille. Ce type de services vise à répondre aux besoins de base des jeunes dans le but de soutenir leur réussite éducative. Suivant le cadre théorique du modèle écosystémique de Bronfenbrenner exposé précédemment, les différents partenaires agissent en soutien à l'école, collaborent et s'influencent mutuellement pour offrir des services complémentaires en adéquation avec les besoins des jeunes, favorisant ainsi leur développement optimal et leur bien-être<sup>437</sup>.

Les universités s'avèrent notamment des partenaires de choix pour rehausser le milieu de vie scolaire, contribuer à la réussite des élèves ou nourrir les aspirations scolaires par une présentation de choix de carrières<sup>438</sup>. De plus, les organismes communautaires et les établissements de santé et de services sociaux sont particulièrement mis à profit dans ce type de collaboration. L'objectif est d'améliorer l'accessibilité des services éducatifs, de bien-être et de santé en les regroupant au sein d'un « système unique de distribution des services [dans lequel les différents intervenants] collaborent entre eux pour offrir des services personnalisés aux enfants et à leurs familles »<sup>439</sup>. Les organismes communautaires familles (OCF) peuvent également jouer un rôle important pour le développement des enfants et des relations parents-enfants. Diverses activités y sont offertes, notamment des ateliers de soutien aux habiletés liées à l'exercice du rôle parental, de développement moteur et cognitif ou encore de littératie familiale<sup>440</sup>. La plateforme numérique CLEF, financée par le MEQ et mise en œuvre par Télé-Québec, offre, quant à elle, des outils aux parents pour accompagner leurs enfants dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

<sup>434</sup> Willems, P. P. et A. R. Gonzalez-DeHass, « [School - Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students](#) », *School Community Journal*, vol. 22, n° 2, p. 9-30, 2012.

<sup>435</sup> Flanagan, C. A. et autres, « [Community Service and Adolescents' Social Capital](#) », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 25, n° 2, p. 295-309, 2014.

<sup>436</sup> Willems, P. P. et A. R. Gonzalez-DeHass, « [School - Community Partnerships: Using Authentic Contexts to Academically Motivate Students](#) », *School Community Journal*, vol. 22, n° 2, p. 9-30, 2012.

<sup>437</sup> Deslandes, R., [Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté](#), Périscope, 2019.

<sup>438</sup> Deslandes, R., [Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits - Tome 2 Relations école-communauté](#), 2019.

<sup>439</sup> *Ibid.*, p. 20.

<sup>440</sup> Fédération québécoise des organismes communautaires Famille, [À propos de la FQOCF](#), 2015.



### Interagir pour la santé, le bien-être et la réussite éducative des jeunes

Depuis 2003, une entente de complémentarité des services existe entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation du Québec<sup>441</sup>. Cette entente vise entre autres à appuyer le rôle des parents comme premiers responsables du développement de leur enfant. Elle reconnaît également l'école comme un milieu de vie et d'apprentissages et comme une composante majeure de la communauté.

Sur la base de cette entente, le partenariat soutient la persévérance scolaire et la réussite éducative par « la promotion de la santé et du bien-être, ainsi que la prévention de problèmes chez les jeunes d'âge scolaire »<sup>442</sup>. Ce faisant, des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux et du réseau de l'éducation se concertent afin de mettre en oeuvre un continuum de services intégrés, d'en assurer l'accessibilité, et ce, le plus près possible du milieu de vie des jeunes. En outre, des liens sont créés entre les deux réseaux pour faciliter l'évaluation conjointe des capacités et des besoins des élèves et de leurs parents ainsi que pour assurer la continuité des interventions.

Poursuivant ces objectifs, le programme ÉKIP est un exemple de démarche d'intervention globale coordonnée par les deux réseaux. Mis sur pied en 2018, ce programme favorise l'implantation d'actions de promotion et de prévention en agissant « auprès des élèves et dans leurs milieux de vie, de manière à ce qu'ils développent des compétences qui les aideront à faire face à une variété de situations en matière de santé et de bien-être »<sup>443</sup>. Pour ce faire, des connaissances et des compétences sont ciblées, pour chaque année du parcours scolaire, en fonction des situations typiquement vécues par les élèves de cet âge.

### Le soutien offert aux écoles et aux enseignants par la communauté

Lorsqu'ils agissent à titre de soutien auprès des familles et des élèves, les organismes de la communauté contribuent à leur collaboration avec le milieu scolaire. Par exemple, il est possible pour les organismes de collecter des informations et de prendre le pouls de l'appréciation des parents sur le plan des services dispensés. De manière proactive, les organismes peuvent ainsi partager leur expertise et entreprendre des actions auprès de l'administration scolaire comme celle de communiquer des précisions sur les besoins des parents et des élèves. En effet, le fait qu'ils incarnent une courroie de transmission d'informations auprès des familles et de la direction d'établissement permet d'élargir les perspectives sur les aspects à améliorer à l'école, en plus de favoriser la consolidation des liens entre les acteurs. De surcroît, les membres de la communauté peuvent établir des points de contact avec des organismes connexes susceptibles d'offrir du soutien adapté<sup>444</sup>, ce qui en fait des agents de liaison clés pour élargir le capital social et les ressources des acteurs<sup>445</sup>.

Une recherche menée par Anne Lessard en collaboration avec le Centre de services scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur Accès 5, un programme communautaire de la Maison Jeunes-Est pour tisser plus serré le filet de sécurité qui rattache l'élève à l'école<sup>446</sup>, ainsi que celle de Roch Chouinard en collaboration avec le Centre de services scolaire de Montréal sur l'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir, visant la persévérance et la réussite scolaires des jeunes<sup>447</sup>, font toutes les deux la démonstration des impacts positifs d'une collaboration entre les organismes

<sup>441</sup> Ministère de l'Éducation, [Deux réseaux, un objectif : le développement des jeunes. Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation](#), 2003.

<sup>442</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux, [Faire ÉKIP pour la santé, le bien-être et la réussite des jeunes](#), 2018, page consultée le 21 novembre 2019.

<sup>443</sup> Ministère de la Santé et des Services sociaux, [Faire ÉKIP pour la santé, le bien-être et la réussite des jeunes](#), 2018, page consultée le 21 novembre 2019.

<sup>444</sup> National Center on Safe Supportive Learning Environments, [School Climate Improvement Action Guide for Community Partners](#), 2019.

<sup>445</sup> Hands, C. M., « [Youth Perspectives on Community Collaboration in Education: Are Students Innovative Developers, Active Participants, or Passive Observers of Collaborative Activities?](#) », *School Community Journal*, vol. 24, n° 1, p. 69-98, 2014.

<sup>446</sup> Lessard, A., [L'analyse des effets des pratiques déployées par les partenaires de la communauté dans le cadre du programme Accès 5 afin de soutenir la persévérance et la réussite des élèves à risque de décrochage scolaire provenant de territoires défavorisés](#), 2017.

<sup>447</sup> Chouinard, R., [L'incidence du programme d'intervention 80, Ruelle de l'Avenir sur le rendement, la motivation, l'adaptation psychosociale et la persévérance scolaire](#), 2012.

communautaires et les établissements scolaires. Selon ces recherches, les deux programmes, qui visaient à agir en complémentarité avec les acteurs scolaires, ont entre autres permis d'améliorer les résultats scolaires des élèves participants, leur sentiment d'appartenance à l'école, leur motivation et leur sentiment d'autoefficacité.

La communauté peut également constituer un levier d'amélioration du climat scolaire<sup>448</sup>, soit une dimension corrélée positivement aux apprentissages<sup>449</sup>. S'il est fait mention du rôle crucial qu'y jouent les directions d'établissement, les chercheurs pointent également celui des autres acteurs gravitant autour de l'école dans une optique de coordination et de complémentarité des rôles. De fait, pour qu'un climat scolaire soit favorable, c'est-à-dire qu'il contribue au sentiment de sécurité et au bien-être, un ensemble de facteurs devraient être réunis. Plus précisément, des services sociaux peuvent être implantés directement au sein des établissements pour soutenir le personnel et, par le fait même, améliorer le climat scolaire, notamment par l'ajout de spécialistes en soins de santé ou de ressources pour les élèves ayant besoin d'un soutien.

De plus, du soutien peut également être offert directement au personnel du réseau scolaire, notamment par la formation continue. Ici, le partenariat entre les écoles et les universités est indiqué, selon des chercheurs, pour développer les compétences du personnel<sup>450</sup>. À ce propos, les universités pourraient être en mesure de contribuer en identifiant les enjeux relatifs à la rétention du corps enseignant et à l'offre d'activités de développement professionnel<sup>451</sup>. Cette contribution pourrait s'effectuer dans une optique de partage au sein de laquelle l'expertise des enseignants et leurs besoins sont respectés<sup>452</sup>. La collaboration s'avérerait d'autant plus fructueuse que les acteurs issus de la communauté prennent en considération la réalité du milieu scolaire, notamment par l'entremise d'une réflexion sur les objectifs promus et leur articulation avec ceux de l'école. Pour connaître du succès, les chercheurs indiquent que cette autoréflexion doit en outre être soutenue par l'écoute des besoins du personnel scolaire<sup>453</sup>.

### *La collaboration école-entreprise*

Les entreprises peuvent jouer un rôle important dans leur relation avec les écoles en permettant notamment « la mise en pratique d'expertises complémentaires pour intervenir sur plusieurs déterminants de la persévérance scolaire »<sup>454</sup>. La collaboration école-entreprise peut prendre plusieurs formes, comme des stages et des visites en entreprise, la participation des employeurs et des travailleurs à des activités scolaires ou encore des dons, des commandites ou des bourses. Ces types d'initiatives entraînent des bénéfices tant pour les élèves et les écoles que pour les entreprises. Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre, il semble important, d'une part, de se pencher sur l'apport possible des élèves et des étudiants au marché du travail et, d'autre part, de conscientiser les entreprises quant à l'importance de l'éducation de ces jeunes.

Pour le primaire et le secondaire, des facteurs favorables à l'engagement et à la motivation des élèves découlent de la collaboration école-entreprise, comme la démystification du monde du travail, la découverte de nouvelles avenues professionnelles ou la création de modèles. Des chercheurs rapportent à cet effet l'importance de mettre les élèves en contact avec différentes professions dès le primaire, cette période étant propice au développement d'une meilleure connaissance de soi et du

---

<sup>448</sup> National Center on Safe Supportive Learning Environments, [School Climate Improvement Action Guide for Community Partners](#), 2019.

<sup>449</sup> Marshall, M. L., [Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences](#), 2004.

<sup>450</sup> Gross, J. M. S. et autres, « [Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are "Part of the Fabric of the School...We count on Them"](#) », *School Community Journal*, vol. 25, n° 2, p. 9-34, 2015.

<sup>451</sup> Reed, S., [Community Collaboration in Teacher Recruitment and Retention](#), 2018.

<sup>452</sup> Handscomb G., Q. Gu et M. Varley, [School-University Partnerships: Fulfilling the Potential – Literature Review](#), 2014.

<sup>453</sup> National Center on Safe Supportive Learning Environments, [School Climate Improvement Action Guide for Community Partners](#), 2019.

<sup>454</sup> Réseau réussite Montréal, [Des collaborations qui ont un effet positif sur la motivation, l'engagement et la pérennité des projets](#), sans date, consultée le 6 décembre 2019.

monde du travail ainsi qu'à l'amélioration de la capacité de prises de décisions actuelles et futures<sup>455</sup>. Des bénéfices notables sont également perçus par les écoles. En effet, en plus d'enrichir les liens avec la communauté par un élargissement du réseautage, la collaboration école-entreprise permet l'apport de nouvelles sources de revenu et de matériel.

Pour ce qui est de la formation professionnelle et de la formation technique, ce type de collaboration favorise l'adéquation formation-emploi qui permet au réseau scolaire d'avoir une meilleure compréhension des besoins des milieux de travail. Ainsi, les entreprises elles-mêmes y trouvent leur compte. Ces collaborations permettent non seulement d'assurer une relève qualifiée, mais également de répondre au volet de responsabilisation sociale de l'entreprise. En effet, grâce à leur participation à des activités scolaires, les employés ont la chance de donner un sens à leur travail et de se sentir valorisés, ce qui peut favoriser la loyauté et une plus grande productivité de leur part<sup>456</sup>. La collaboration école-entreprise peut en outre prendre la forme de programmes d'alternance travail-études. Cela permet à la fois d'assurer une main-d'œuvre aux employeurs locaux et d'offrir des avantages expérimentiels (et souvent financiers) aux étudiants.

Par ailleurs, étant donné que la conciliation études-travail est reconnue par les chercheurs comme un élément favorisant la persévérance scolaire, les employeurs devraient porter attention à l'importance de celle-ci pour leurs employés fréquentant un établissement scolaire. En effet, il apparaît que des obstacles à une telle conciliation peuvent être associés à des « difficultés croissantes sur le plan de l'engagement scolaire, de la santé et de la sécurité au travail »<sup>457</sup>. Une étude rapporte effectivement que « les jeunes [disant] concilier plus difficilement les études et le travail sont environ trois fois plus nombreux à avoir pensé à abandonner leurs études et à présenter un niveau élevé de fatigue ou de détresse psychologique »<sup>458</sup>.

### Les Centres de formation en entreprise et récupération

Les Centres de formation en entreprise et récupération (CFER)<sup>459</sup> sont des écoles- entreprises offrant un programme de trois ans aux élèves en difficulté âgés de 15 à 18 ans. Reconnue par le MEQ, cette formation accorde à ces jeunes un certificat de formation en entreprise et récupération « reconnaissant la réussite de 900 heures d'insertion professionnelle »<sup>460</sup>.

Une grande particularité des CFER consiste en l'intégration « à leurs installations [d']une entreprise à but non lucratif ayant pour mission la formation des élèves au marché du travail. Toutes les entreprises CFER œuvrent principalement dans des secteurs d'activité liés au développement durable »<sup>461</sup>, notamment le recyclage du bois, le tri des rebuts industriels et le déchetage de documents confidentiels. Les profits générés par l'entreprise sont directement réinvestis dans la formation des élèves.

En plus d'avoir un impact positif sur la persévérance et la réussite scolaires des élèves<sup>462</sup>, le modèle CFER permet aux jeunes d'avoir plusieurs responsabilités au sein de l'entreprise, favorisant ainsi le développement de diverses compétences concernant le marché du travail. Dans le contexte actuel de pénurie de main-d'œuvre, l'insertion socioprofessionnelle des jeunes en difficulté favorisée par les CFER s'avère un outil bénéfique.

<sup>455</sup> Kashefpakdel, E. et D. H. Obe, *Career-Related Learning in Primary: The Role of Primary Teachers and Schools in Preparing Children for the Future*, 2019.

<sup>456</sup> Réseau réussite Montréal, *Des collaborations qui ont un effet positif sur la motivation, l'engagement et la pérennité des projets*, sans date, consultée le 6 décembre 2019.

<sup>457</sup> Gaudreault, M., S. Tardif et L. Laberge, *Renforcer le soutien aux étudiants et aux entreprises en matière de conciliation études-travail-famille*, Écobes : Recherche et transfert Cégep de Jonquière, 2019, p. 47.

<sup>458</sup> *Ibid.*

<sup>459</sup> Réseau CFER, *À propos du réseau CFER*, sans date, page consultée le 10 janvier 2020.

<sup>460</sup> *Id.*, *À propos du réseau CFER : Que sont les CFER ?*, sans date, page consultée le 10 janvier 2020.

<sup>461</sup> *Id.*, *À propos du réseau CFER : Comment fonctionnent les CFER ?*, sans date, page consultée le 10 janvier 2020.

<sup>462</sup> *Id.*, *À propos du réseau CFER : Pourquoi les CFER ?*, sans date, page consultée le 18 mai 2021.

## Le contexte québécois

### *Un bref survol historique des encadrements*

Bien que la collaboration école-famille-communauté soit au cœur des préoccupations ministérielles depuis bon nombre d'années, il demeure opportun de réaliser un survol historique sur le sujet.

Au début des années 1980, certains acteurs déploraient la distance entre les commissions scolaires, les communautés locales ainsi que le « peu de prise dont disposaient les parents et les communautés sur les orientations et la vie quotidienne »<sup>463</sup> des écoles. En réponse à ce constat, la Commission des États généraux sur l'éducation, en 1995-1996, émet plusieurs recommandations. Elle appelle à modifier les rapports entre les établissements et la communauté locale en « redistribu [ant] les pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté »<sup>464</sup>. De plus, elle insiste sur l'ouverture de l'établissement aux besoins de la communauté et sur un recours plus grand aux contributions du milieu. Pour actualiser ces recommandations, un des moyens retenus est d'assurer la représentation de la communauté au sein du conseil d'établissement<sup>465</sup>. Cependant, le rapport de la Commission mentionne la crainte « que l'école devienne un lieu d'affrontement ou un lieu de gestion où les querelles de pouvoirs prendraient toute la place [...]. En outre, chaque catégorie d'acteurs veut que soit reconnue son expertise propre et être associée à la prise de décisions. C'est donc autour d'objectifs de réussite éducative qu'il faut définir les responsabilités de l'école et la contribution de chacun des groupes »<sup>466</sup>.

À la suite de ces recommandations, l'adoption, en 1997, du projet de loi n° 180, soit la *Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique* et diverses dispositions législatives, qui visait à accentuer l'autonomie des établissements, prévoit diverses modifications législatives en ce sens. Par celles-ci, l'exercice des pouvoirs et des responsabilités doit désormais s'effectuer dans le respect d'un « modèle participatif et communautariste »<sup>467</sup>, où des réponses plus directes aux besoins de la communauté peuvent être apportées. Ces dispositions permettent aux acteurs de s'exprimer par le biais de mécanismes de consultation et de participer à la prise de décision. L'objectif poursuivi est que l'établissement forme une communauté au sein de laquelle tous contribuent à réaliser les missions de l'établissement, en faisant d'abord passer l'intérêt de tous<sup>468</sup>.

Divers articles de la *Loi sur l'instruction publique* (LIP) accordent une place à la communauté. Par exemple, on y mentionne le fait que l'école doit « collaborer au développement social et culturel de la communauté »<sup>469</sup>. De plus, il est prévu que « deux représentants de la communauté qui ne sont pas membres du personnel de l'école »<sup>470</sup> siègent au conseil d'établissement (CÉ) pour les écoles. Dans le cas des centres de formation professionnelle et d'éducation aux adultes, au moins quatre membres de la communauté participent au CÉ<sup>471</sup>.

<sup>463</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation : En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007, p. 24.

<sup>464</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>465</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation : En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007.

<sup>466</sup> Commission des États généraux sur l'éducation, *Rapport final des États généraux sur l'éducation 1995-1996 : Rénover notre système d'éducation. Dix chantiers prioritaires*, 1996, p. 51.

<sup>467</sup> Brassard, A., *La question de la décentralisation : En faveur de l'établissement dans le système d'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire (1979-2006)*, 2007, p. 93.

<sup>468</sup> *Ibid.*

<sup>469</sup> Québec, *Loi sur l'instruction publique*, art. 36, consultée le 16 mars 2021.

<sup>470</sup> *Id.*, art. 42, consultée le 15 mars 2021.

<sup>471</sup> *Id.*, art. 102, consultée le 19 mai 2021.

La LIP mentionne également que les membres du CÉ doivent agir notamment dans l'intérêt de la communauté<sup>472</sup>, en analysant entre autres les attentes de cette dernière<sup>473</sup>. Il est aussi prévu que le CÉ informe la communauté des services offerts par l'école et qu'il rende compte de leur qualité<sup>474</sup>. Une section de la LIP est aussi consacrée aux fonctions et aux pouvoirs des centres de services scolaires concernant les services à la communauté. Il y est par exemple mentionné que chaque centre peut :

- contribuer à l'élaboration et à la réalisation de projets d'innovation technologique ainsi qu'au développement de la région;
- fournir des services à des fins culturelles, sociales, sportives, scientifiques ou communautaires;
- collaborer à la réalisation d'ententes concernant la mise en œuvre de priorités régionales, notamment en adaptant ses activités aux particularités de la région<sup>475</sup>.

La préoccupation de rapprocher le milieu scolaire de la communauté est encore bien présente actuellement, comme il est possible de le constater par les modifications apportées à la LIP en 2020 (par le projet de loi n° 40) concernant la gouvernance scolaire. En effet, les deux sièges réservés aux membres de la communauté au sein du conseil d'établissement sont maintenus malgré le fait qu'ils ne disposent pas d'un droit de vote<sup>476</sup>. Du côté du conseil d'administration des centres de services scolaires, cinq représentants de la communauté, résidant sur le territoire servi, y participent et ont droit de vote<sup>477</sup>.

Outre les paramètres législatifs, la préoccupation à l'égard du rôle et de la place des parents se traduit aussi dans les politiques et stratégies déployées par le Ministère au fil des années. Par ailleurs, la *Politique de la réussite éducative* accorde une place particulière à la communauté par le biais d'un de ses enjeux intitulé *Un appui concerté de la communauté*. Cet enjeu reconnaît, d'une part, que ce soutien constitue « une condition préalable à l'atteinte des résultats à tous les niveaux d'intervention et à toutes les étapes du parcours éducatif des enfants et des élèves »<sup>478</sup> et, d'autre part, que les établissements d'enseignement contribuent à la vitalité des communautés. En outre, la communauté figure parmi les acteurs de la *Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires*. Il y est attendu des leaders de la communauté qu'ils exercent leur rôle pour mobiliser leur milieu à cette cause puisque la contribution du secteur municipal, des organismes voués à la culture, au loisir et au sport ou encore des groupes communautaires apparaît déterminante pour l'avenir des jeunes<sup>479</sup>.

Le *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé* propose, pour sa part, que la mobilisation de la communauté éducative, soit l'école, la famille et la communauté, soit un levier à la réussite éducative des jeunes. Le référentiel souligne que cette mobilisation se traduit, entre autres, par un travail de collaboration avec les divers organismes du milieu. Ces partenaires de la communauté sont des collaborateurs essentiels et agissent sur les milieux de vie des élèves et des familles. Ils « peuvent contribuer à offrir [aux élèves et à leur famille] des environnements positifs, sains, sécuritaires et bienveillants »<sup>480</sup>. Finalement, le plan de relance *Pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*<sup>481</sup>, publié en avril 2021, accorde quant à lui une place importante aux organismes communautaires, notamment en ce qui a trait au bien-être et à la santé mentale de tous.

<sup>472</sup> *Id.*, art. 71, consultée le 15 mars 2021.

<sup>473</sup> *Id.*, art. 74, consultée le 15 mars 2021.

<sup>474</sup> *Id.*, art. 83, consultée le 15 mars 2021.

<sup>475</sup> *Id.*, art. 255, consultée le 15 mars 2021.

<sup>476</sup> *Id.*, art. 42, consultée le 15 mars 2021.

<sup>477</sup> *Id.*, art. 143, consultée le 15 mars 2021.

<sup>478</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*, 2017, p. 67.

<sup>479</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Les acteurs*, sans date, page consultée le 10 décembre 2019.

<sup>480</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé – Une école pour la réussite de tous*, 2019.

<sup>481</sup> Ministère de l'Éducation, *Plan de relance – Pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*, 2021.

### *Les compétences professionnelles des directions d'établissement et des enseignants*

Les documents encadrant les compétences professionnelles développées chez certains intervenants du milieu scolaire lors de leur formation initiale font également mention des partenariats école-famille-communauté. D'abord, les directions d'établissement jouent un rôle pivot pour définir, avec l'équipe-école, les orientations de l'établissement qui seront à la fois adaptées aux besoins des élèves et représentatives des valeurs éducatives de la communauté<sup>482</sup>. Une des compétences professionnelles des directions consiste à soutenir le développement de collaborations et de partenariats axés sur la réussite des élèves, par exemple en favorisant l'engagement de l'établissement dans sa communauté et en établissant des relations de confiance avec les membres de celle-ci<sup>483</sup>. Également, plusieurs fonctions et pouvoirs des directions prévus à la LIP se déclinent en un grand nombre d'activités complexes, dont plusieurs ont un lien avec la collaboration ÉFC. Notons, par exemple, l'évaluation des besoins de l'établissement, la définition des orientations et des objectifs propres à améliorer la réussite éducative des élèves, le soutien au conseil d'établissement et l'application de ses décisions, la gestion du personnel de l'établissement ainsi que la concertation avec les membres de la communauté éducative<sup>484</sup>. Le rôle de la direction en vue d'une collaboration ÉFC efficace sera davantage approfondi dans une section de ce volet.

Dans le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante<sup>485</sup>, la notion de communauté est également très présente. Le référentiel souligne tout d'abord, à la compétence 1, l'importance pour les enseignants de collaborer avec la communauté et les organismes culturels du milieu dans leur rôle de médiateurs d'éléments de culture. La compétence 10, *Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté*, insiste, pour sa part, sur l'importance d'établir des relations constructives avec la famille et différents partenaires de la communauté « dans un esprit de collaboration où la contribution de chacune et de chacun vise la consolidation et l'enrichissement des apprentissages des élèves »<sup>486</sup>. Finalement, la compétence 13 aborde l'agir éthique en soulignant l'importance d'une attitude de respect, d'inclusion et d'ouverture vis-à-vis, notamment, des partenaires de la communauté.

### *Le portrait des pratiques*

À défaut de détenir un portrait national des partenariats école-famille-communauté ayant cours dans les milieux scolaires du Québec, il est possible de recueillir certains renseignements en s'appuyant sur une étude exploratoire effectuée en 2006 par le Ministère, mais qui demeure pertinente en raison du modèle théorique dégagé, ainsi que sur un portrait réalisé en 2016 par une commission scolaire.

En 2006<sup>487</sup>, le Ministère a voulu étudier la variété d'expériences de collaboration école-famille-communauté sur son territoire en s'intéressant à dix milieux aux caractéristiques variées. Il a ainsi pu distinguer trois modèles conceptuels de collaboration ÉFC, soit l'école partagée, l'école élargie et l'école réseautée. L'école partagée vise avant tout le partage de biens matériels pour répondre aux besoins de l'école et de la communauté. Les enjeux sont, dans ce cas, surtout administratifs et servent à baliser les règles d'utilisation des équipements ou des locaux. À l'inverse, le modèle de l'école élargie place la réussite éducative au cœur de la collaboration. Ainsi, les ententes et le partage des services se font dans le but de répondre aux besoins des élèves et de leur famille. Enfin, le modèle de l'école réseautée est orienté vers des enjeux sociaux. « L'école est [alors] partie prenante de l'action collective et le regroupement d'acteurs est vu comme un projet de la communauté »<sup>488</sup>. Les acteurs s'y impliquent dans un esprit de codéveloppement afin de réaliser leurs missions respectives.

<sup>482</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles](#), 2008.

<sup>483</sup> *Ibid.*

<sup>484</sup> Québec, [Loi sur l'instruction publique](#), consultée le 3 décembre 2019.

<sup>485</sup> Ministère de l'Éducation, [Référentiel de compétences professionnelles - Profession enseignante](#), 2020.

<sup>486</sup> *Ibid.* p. 70.

<sup>487</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006.

<sup>488</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006, p. 16.

Pour examiner les pratiques de collaboration ÉFC de manière plus précise, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, maintenant le Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSSMB), revêt un intérêt particulier puisqu'elle dispose d'un Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, dont un des groupes de travail porte sur les pratiques innovantes liées à la réussite scolaire et aux relations école-famille-communauté. En 2016, ce groupe a sollicité la collaboration des établissements d'enseignement, de l'éducation préscolaire à celle des adultes, pour réaliser un portrait des relations école-famille-communauté sur le territoire du CSSMB<sup>489</sup>. Dans l'ensemble, les répondants au sondage, soit les directions de 92 établissements, accordent une priorité moyenne ou forte aux relations école-communauté. Ces relations sont fréquentes et un pourcentage élevé de répondants les qualifie de bonnes, très bonnes ou excellentes. Les établissements apparaissent actifs dans la mise en œuvre de pratiques visant les relations école-famille-communauté puisque ces projets sont déployés dans 80 % des milieux. La plupart ont été l'initiative des établissements et sont réalisés de pair avec des organismes communautaires servant l'ensemble de la population. Généralement, la quantité de projets mis en œuvre semble suffisante pour les répondants même si plusieurs d'entre eux considèrent qu'il y aurait lieu de les intensifier.

Trois catégories de partenariats école-famille-communauté se démarquent dans ce rapport. La catégorie de projets la plus fréquente concerne les activités visant l'accès des élèves à des ressources extérieures à l'école comme une maison des jeunes, un centre sportif, un lieu culturel et de loisir ou une bibliothèque. Ensuite, une catégorie de projets vise à favoriser l'accès des parents à des ressources, par exemple des cours de francisation, des banques alimentaires ou des ateliers de parentalité. La troisième catégorie est, quant à elle, constituée des collaborations entre organismes et établissements en vue d'une planification commune des activités assurant la complémentarité des ressources, comme le soutien à la transition primaire-secondaire ou des tables de concertation<sup>490</sup>.

Ce rapport fait également état de certains obstacles et éléments facilitant le lien école-famille-communauté du point de vue des directions d'établissement. Parmi les obstacles soulignés, la lourdeur et la complexité de la logistique et des communications semblent imprégner la création de partenariats entre l'école, la famille et la communauté. Il arrive également que le temps manque pour tenir des rencontres fréquentes, nécessaires au maintien des relations. De surcroît, la grande mobilité des directions d'établissement et de ces enseignants peut être source d'instabilité dans les milieux<sup>491</sup> et peut nuire à la continuité de la collaboration ÉFC. De plus, le manque d'ouverture de la part de certaines municipalités ou de certains organismes pour établir des collaborations est remarqué. Cependant, il est à noter que des ententes scolaires-municipales sont réalisées dans plusieurs milieux en ce qui concerne les bibliothèques, les cours d'école ou les parcs-écoles<sup>492</sup>.

Du côté des éléments facilitant les partenariats entre l'école, la famille et la communauté, la proximité physique entre l'établissement et les services favoriserait la collaboration. De plus, la complémentarité et la cohérence entre les objectifs de l'école et ceux du partenaire visé sont considérées comme des éléments positifs. Finalement, certains intervenants, comme un agent de liaison, un intervenant communautaire scolaire ou encore les parents, auraient un rôle à jouer dans la qualité et la fréquence des liens école-famille-communauté<sup>493</sup>. Il est donc possible de remarquer que la collaboration ÉFC a cours dans la vaste majorité des milieux scolaires, mais que certains obstacles peuvent rendre sa mise en œuvre difficile.

<sup>489</sup> Lachaine, A. L., G. Audet et M. Mc Andrew, *Relations école-famille-communauté : Portrait d'ensemble des pratiques et des projets dans les établissements de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, 2016.

<sup>490</sup> *Ibid.*

<sup>491</sup> Céré, R., « L'évolution de la participation des parents à la vie de l'école : Entretien avec Mme Diane Miron », *Vie pédagogique*, n° 133, p. 16-18, 2004.

<sup>492</sup> Projet Espaces, *Les ententes scolaires-municipales en matière de cour d'école et de parc-école*, sans date, consulté le 9 janvier 2020.

<sup>493</sup> Lachaine, A. L., G. Audet et M. Mc Andrew, *Relations école-famille-communauté : Portrait d'ensemble des pratiques et des projets dans les établissements de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys*, 2016.

## L'ÉcoRéussite

Implanté depuis 2011 à l'école intégrée de la Colline/de Sainte-Apolline, dans le secteur Montmagny, le projet L'ÉcoRéussite est né de l'expérimentation d'une démarche de partenariat école-famille-communauté selon une approche écosystémique<sup>494</sup>. Ce projet vise la collaboration d'une vingtaine de partenaires intersectoriels en vue de la réussite éducative des enfants de 0 à 8 ans. Les intervenants, qui proviennent tant des domaines de la santé, de la culture, de l'emploi et de l'éducation que de l'entreprise privée, proposent désormais des activités à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe pour les familles défavorisées de huit municipalités de Montmagny-Sud<sup>495</sup>. Des rencontres fréquentes entre les intervenants facilitent la planification et l'évaluation des actions mises en œuvre<sup>496</sup>.

Les activités sont principalement liées à la lecture, à l'écriture et au langage. Par exemple, un service de bibliomobile propose qu'une animatrice fasse la lecture aux bambins à domicile et une période de 30 minutes de lecture est prévue quotidiennement pour les enfants fréquentant le camp de jour de la municipalité pendant la période estivale<sup>497</sup>. Les actions du projet L'ÉcoRéussite sont l'un des éléments ayant contribué à accroître le taux de réussite en français des élèves de 4<sup>e</sup> année du primaire, passant de 50 % avant la mise en place du projet à 98 % en 2014. En plus des activités développant le plaisir d'apprendre et de lire, le programme a élargi son champ d'action pour répondre aux besoins des jeunes jusqu'à 24 ans, notamment afin d'offrir un soutien aux jeunes parents dans la stimulation de leur enfant avant l'entrée à l'école<sup>498</sup>. S'ajoutent aussi les objectifs d'« engage [er] [l] es élèves dans leur scolarité, de faciliter leur transition aux études supérieures, d'assurer un emploi valorisant et d'élaborer des modèles de rôles communautaires »<sup>499</sup>.

### *Les centres scolaires et communautaires au sein de la communauté anglophone*

Lancé en 2006 dans 15 écoles anglophones du Québec, le projet des centres scolaires et communautaires (Community Learning Centres)<sup>500</sup> est maintenant étendu à 95 écoles à travers la province. Ce sont 46 centres qui soutiennent la réussite éducative et contribuent à la vitalité des communautés anglophones<sup>501</sup> en réunissant les « acteurs voués au développement des jeunes, à la participation de la communauté et au soutien à la famille »<sup>502</sup>. Malgré l'unicité de chaque centre, qui reflète la culture de sa communauté, les objectifs demeurent communs : « favoriser une relation durable et profitable entre l'école et la communauté et promouvoir la réussite scolaire des élèves »<sup>503</sup>. Par ce projet, trois résultats sont attendus :

- l'établissement de partenariats permanents de collaboration entre les écoles, les familles et les communautés;
- l'amélioration du taux de réussite et de participation des élèves aux activités;
- l'accessibilité accrue des services éducatifs et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour les communautés anglophones<sup>504</sup>.

<sup>494</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté : l'expérience de L'ÉcoRéussite](#), sans date, page consultée le 11 novembre 2019.

<sup>495</sup> *Ibid.*

<sup>496</sup> Réseau EdCan, [Initiative de recherche par étude de cas « Faire durer l'action innovante » : Le programme « L'ÉcoRéussite »](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>497</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ), [L'ÉcoRéussite : le projet et ses acteurs se démarquent encore!](#), 2016.

<sup>498</sup> CMATV.CA, [Reconnue à l'échelle pancanadienne, l'ÉcoRéussite pourrait être implantée ailleurs au pays](#), 26 octobre 2017.

<sup>499</sup> Réseau EdCan, [Initiative de recherche par étude de cas « Faire durer l'action innovante » : Le programme « L'ÉcoRéussite »](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>500</sup> Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, [Centres scolaires et communautaires](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>501</sup> Leading English Education and Resource Network (LEARN), [About the CLC](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>502</sup> Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, [Centres scolaires et communautaires](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>503</sup> Ministère de l'Éducation et ministère de l'Enseignement supérieur, [Centres scolaires et communautaires](#), sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>504</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [Centres scolaires et communautaires : rapport d'évaluation intérimaire](#), 2009.



Au sein de ces centres, un agent de développement communautaire travaille à titre de membre du personnel de l'établissement. Il siège à des tables de concertation régionale, en plus de travailler étroitement avec la direction et le personnel en vue de faciliter le développement de partenariats école-famille-communauté. Ces partenariats contribuent à soutenir les enseignants dans le but de tirer parti des ressources de la communauté et de faire vivre des expériences d'apprentissage authentiques, engageantes et concrètes aux élèves. Les membres de la communauté, quant à eux, profitent du fait que les centres deviennent des points d'accès pour plusieurs organismes et fournisseurs de services consacrés aux élèves, à leurs familles et à la communauté anglophone en général<sup>505</sup>.

Pour soutenir les centres scolaires et communautaires, le Ministère a rendu disponible une trousse de ressources sur son site Web<sup>506</sup>. Celle-ci contient un cadre d'action, un guide de mise en œuvre, des modèles de planification globale du changement ainsi qu'un cahier de planification individualisée. Le Leading English Education and Resource Network, quant à lui, met à la disposition des agents de développement communautaire une multitude d'outils sur son site Web afin de les soutenir, notamment dans la définition des besoins, dans la planification, dans la communication ainsi que dans le suivi et l'évaluation des partenariats<sup>507</sup>.

## La collaboration école-famille-communauté vue par la recherche

Cette section présente, à la lumière d'une recension des écrits, les défis et les facteurs favorables à une collaboration globale et durable, la démarche d'élaboration des activités et des programmes de collaboration ÉFC ainsi que les particularités propres aux différents profils sociodémographiques au regard d'une telle collaboration. Les pratiques de gouvernance ainsi que le développement professionnel des acteurs en matière de collaboration ÉFC sont également abordés.

### Le développement d'une collaboration globale et durable

#### *Les enjeux de la collaboration*

Malgré les bénéfices démontrés précédemment, des enjeux subsistent devant la mise en place d'une collaboration ÉFC. Deslandes souligne à cet effet les désaccords qui surviennent « inévitablement [...] en lien avec la territorialité, le financement, la définition des rôles et des responsabilités de chacun des partenaires. Des malaises pointent aussi à l'horizon liés aux règles de confidentialité et à la répartition des responsabilités »<sup>508</sup>. Dans son rapport de 2006 sur les partenariats école-communauté, le MEQ distinguait, quant à lui, trois types d'enjeux<sup>509</sup>. Abondant dans le même sens, Epstein envisage les enjeux davantage sous la forme de défis :

- lier les activités école-famille-communauté aux objectifs de l'école (projet éducatif et plan d'engagement vers la réussite au Québec);
- aider les familles à identifier les programmes et les services dans la communauté qui peuvent répondre à leurs besoins;
- développer des collaborations école-famille-communauté bidirectionnelles de sorte que les écoles puissent offrir des services utiles à leur communauté et en recevoir de celle-ci<sup>510</sup>.

---

<sup>505</sup> Leading English Education and Resource Network (LEARN), *The Community Learning Centre Initiative*, sans date, page consultée le 5 novembre 2019.

<sup>506</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Centres scolaires et communautaires – Trousse de ressources*, 2011.

<sup>507</sup> Leading English Education and Resource Network (LEARN), *Community Development Agent Toolbox*, sans date, page consultée le 5 novembre 2019.

<sup>508</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté - Recension des écrits Tome 2 Relations école-communauté*, 2019, p. 5.

<sup>509</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006.

<sup>510</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Périscope, 2019.

De plus, il importe de réfléchir à l'articulation d'intérêts diversifiés pour répondre à des objectifs communs, même dans un contexte où la responsabilité collective partagée est préconisée. De fait, dans la mesure où chaque organisation possède des objectifs et une mission qui lui sont propres, des tensions peuvent émerger<sup>511</sup>.

En revanche, bien que ces enjeux puissent faire écueil à la collaboration, ils peuvent favoriser l'émergence d'un rapprochement entre l'école et la communauté en servant de « déclencheurs de l'action collective »<sup>512</sup>. En effet, ils peuvent susciter l'intérêt à s'impliquer pour les différents acteurs et permettre le développement d'un « sentiment de l'urgence d'agir ensemble pour résoudre un problème »<sup>513</sup>.

### *Les éléments favorables à la collaboration*

La mise en place d'une collaboration ÉFC pouvant s'avérer complexe, il importe de poser dès le début des bases solides sur lesquelles bâtir une démarche globale et durable. Tout d'abord, selon Larivée « il apparaît important que l'éducation soit perçue comme un enjeu social et global [...] pour lequel la collaboration ÉFC constitue l'un des outils de mobilisation reposant sur une responsabilité collective partagée [...] où tous travaillent ensemble de façon cohérente à l'atteinte d'un but commun »<sup>514</sup>. De plus, les objectifs poursuivis par les partenariats devraient, selon des chercheurs, s'arrimer avec ceux de l'école<sup>515</sup>.

Il importe également de clarifier les rôles et les responsabilités de toutes les parties prenantes<sup>516</sup>. Cela permettrait, d'une part, de s'assurer de l'adhésion de chacun au projet de collaboration et, d'autre part, d'éviter les jeux de pouvoir qui pourraient émerger d'un manque de compréhension des rôles des partenaires<sup>517</sup>. Selon une étude exploratoire du MEQ, « le partage des rôles et des responsabilités [nécessite] une ouverture d'esprit et une volonté réelle de collaborer »<sup>518</sup>. À ce sujet, il est recommandé de clarifier, auprès des enseignants, le rôle des partenaires communautaires, qui est d'élargir l'accès des élèves aux possibilités et au soutien nécessaires, et non de remplacer le personnel ou les services de l'école<sup>519</sup>. De plus, il peut être opportun de faire ressortir les bénéfices que le personnel et le milieu scolaire pourront retirer de la collaboration ÉFC.

Des auteurs soulignent entre autres l'importance de reconnaître l'élève comme partie prenante pour favoriser la collaboration ÉFC, celui-ci étant au cœur du projet. Il est recommandé de le consulter pour connaître ses besoins et cerner les moyens d'action possibles, en plus de l'impliquer dans la réalisation des actions, lorsque cela est possible et de façon adaptée à son âge<sup>520, 521</sup>.

<sup>511</sup> Valli, L., A. Stefanski et R. Jacobson, « School-Community Partnership Models: Implications for Leadership », *International Journal of Leadership in Education*, vol. 21, n° 1, p. 31-49, 2016.

<sup>512</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006, p. 7.

<sup>513</sup> *Ibid.*

<sup>514</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017, p. 112.

<sup>515</sup> Roche, M. K. et K. V. Strobach, *Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness*, National Association of School Psychologists, 2019.

<sup>516</sup> Wheeler, L., J. R. Guevara et J.-A. Smith, « School-community Learning Partnerships for Sustainability: Recommended Best Practice and Reality », *International Review of Education*, vol. 64, n° 3, p. 313-337, 2018.

<sup>517</sup> Roche, M. K. et K. V. Strobach, *Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness*, National Association of School Psychologists, 2019.

<sup>518</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006, p. 18.

<sup>519</sup> Traduction libre de Roche, M. K. et K. V. Strobach, *Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness*, National Association of School Psychologists, 2019, p. 10.

<sup>520</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017.

<sup>521</sup> Hands, C. M., « Youth Perspectives on Community Collaboration in Education: Are Students Innovative Developers, Active Participants, or Passive Observers of Collaborative Activities? », *School Community Journal*, vol. 24, n° 1, p. 69-98, 2014.

De plus, comme les deux premiers volets de ce document l'ont démontré, les parents jouent un rôle de premier plan dans la réussite éducative de leur enfant, que ce soit par leur engagement dans son cheminement scolaire ou encore par leur implication au sein des instances décisionnelles. En outre, les parents constituent un moyen privilégié pour les écoles de créer des liens avec les membres de la communauté, du fait de leur rôle central dans cet écosystème<sup>522</sup>.

Les membres de la communauté représentent, quant à eux, une catégorie d'acteurs de grande importance, mais qui, trop souvent, seraient insuffisamment mobilisés<sup>523</sup>. Des conditions propices à la collaboration doivent donc être instaurées, et ce, dans une optique de mutualité. Sous-tendant un accord commun sur les décisions à prendre, la mutualité signifie que soit reconnue l'expertise de chacun, ce qui permet dès lors de tisser des relations empreintes de confiance et de respect<sup>524</sup>. En concordance avec cette idée, des auteurs apportent des précisions sur les modalités d'un tel type de collaboration ÉFC bidirectionnelle en mettant à l'avant-plan « le volontariat, la parité (égalité reconnue des parties), le partage de buts mutuels, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et un sentiment d'appartenance »<sup>525</sup>. Il importe enfin de mettre en lumière les succès des partenariats afin de les faire connaître et d'inspirer ainsi l'émergence de nouvelles collaborations<sup>526</sup>.

Il est aussi possible de poursuivre la réflexion au sujet de l'importance du leadership<sup>527</sup> en rappelant qu'il peut être favorisé par la désignation d'un coordonnateur de projet de partenariat<sup>528</sup>. Ce dernier, aussi appelé « agent de développement »<sup>529</sup>, veille au partage de l'information, à la planification et au bon déroulement des rencontres de travail<sup>530</sup> ainsi qu'au « développement d'un climat de travail positif au sein de l'équipe »<sup>531</sup>.

Larivée relève en outre l'importance de la communication comme élément déterminant de la collaboration. Il affirme en effet qu'« un réel dialogue [...] doit être instauré et entretenu entre les différents acteurs de l'école, des familles et de la communauté concernés par la réussite scolaire de l'élève »<sup>532</sup>. Basé sur une communication claire<sup>533</sup>, ce dialogue signifie notamment de « permettre l'expression des besoins et des particularités de chaque acteur de la collaboration et d'établir des modalités de communication adaptée »<sup>534</sup>. Par exemple, le personnel du service de garde, ayant bien souvent des contacts plus fréquents avec les familles, peut faciliter la communication entre les parents

<sup>522</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>523</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017.

<sup>524</sup> Miller, P. M. et M. M. Hafner, « *Moving Toward Dialogical Collaboration: A Critical Examination of a University-School-Community Partnership* », *Education Administration Quarterly*, vol. 44, n° 1, p. 66-110, 2008.

<sup>525</sup> Friend, M. et L. Cook, *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*, dans Beaumont, C., J. Lavoie et C. Couture, *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : Cadre de référence pour soutenir la formation*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), 2011, p. 6.

<sup>526</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017.

<sup>527</sup> Hands, C. M., « *Youth Perspectives on Community Collaboration in Education: Are Students Innovative Developers, Active Participants, or Passive Observers of Collaborative Activities?* », *School Community Journal*, vol. 24, n° 1, p. 69-98, 2014.

<sup>528</sup> Valli, L., A. Stefanski et R. Jacobson, « *Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action* », *Urban Education*, vol. 51, n° 7, p. 1-29, 2014.

<sup>529</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013, p. 15.

<sup>530</sup> Roche, M. K. et K. V. Strobach, *Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness*, National Association of School Psychologists, 2019.

<sup>531</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013, p. 15.

<sup>532</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017, p. 112.

<sup>533</sup> Valli, L., A. Stefanski et R. Jacobson, « *Typologizing School-Community Partnerships: A Framework for Analysis and Action* », *Urban Education*, vol. 51, n° 7, p. 1-29, 2014.

<sup>534</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Périscope, 2019, p. 5.

et l'enseignant. De plus, dans l'optique de renforcer les échanges, il est de mise d'établir des lieux propices à cette fin, par exemple des comités ou des conseils d'établissement<sup>535</sup>.

Enfin, le dernier élément favorisant la collaboration mis de l'avant par Larivée concerne le « temps pour établir des dynamiques relationnelles collaboratives ÉFC de qualité afin de favoriser la participation de tous les acteurs »<sup>536</sup>. La culture du milieu peut être d'emblée plus ou moins favorable à ce type de collaboration. À ce titre, il est conseillé d'offrir un environnement permettant aux acteurs de « se rencontrer, [de] discuter et [de] construire ensemble une dynamique relationnelle qui sera constructive et harmonieuse »<sup>537</sup>. En ce sens, un climat scolaire accueillant favorise la création d'une telle dynamique et peut ainsi stimuler la participation des acteurs et leur travail collaboratif<sup>538</sup>. Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) résume les ingrédients d'un tel climat par quatre conditions essentielles :

- *L'approche* : tous les partenaires reconnaissent la contribution unique et interdépendante des membres de l'équipe;
- *Les attitudes* : ils adoptent des attitudes axées sur l'ouverture et la confiance qui permettent de favoriser des relations de collaboration saines;
- *L'atmosphère* : ils cherchent à instaurer une atmosphère qui facilitera l'atteinte des objectifs établis;
- *L'action* : ils optent pour des stratégies de travail qui misent sur une responsabilité partagée<sup>539</sup>.

### **L'élaboration des activités et des programmes de collaboration école-famille-communauté**

La collaboration ÉFC peut s'élaborer selon différents processus. Epstein, par exemple, divise ce processus en dix étapes parmi lesquelles figurent la création d'un groupe d'action pour le partenariat, l'obtention de fonds, la rédaction de plans d'action, le recrutement des collaborateurs (enseignants, parents, élèves et groupes communautaires) ainsi que l'évaluation de la mise en œuvre et des résultats<sup>540</sup>. Le CTREQ propose, quant à lui, une démarche en cinq étapes, soit l'exploration, l'amorce, la planification, l'implantation et l'évaluation. Cette démarche, basée sur une approche écosystémique de la collaboration ÉFC, est issue d'une expérimentation réalisée auprès de plus de 300 partenaires québécois sur une période de six ans. Un guide<sup>541</sup> et un coffre à outils<sup>542</sup> ont par la suite été conçus pour soutenir les intervenants scolaires, institutionnels et communautaires dans la mise sur pied de partenariats ÉFC. S'appuyant sur les mêmes référents que ceux présentés dans ce document, ce modèle a été retenu ici pour présenter l'élaboration des activités et des programmes de collaboration ÉFC.

<sup>535</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006.

<sup>536</sup> Larivée, S. J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017, p. 112.

<sup>537</sup> Larivée, S.J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017, p. 112.

<sup>538</sup> National Center on Safe Supportive Learning Environments, [School Climate Improvement Action Guide for Community Partners](#), 2019.

<sup>539</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013, p. 17.

<sup>540</sup> Epstein et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second Edition), dans Epstein, J. L. (sous la direction), [Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche](#), 2004.

<sup>541</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-famille-communauté selon une approche écosystémique](#), 2013.

<sup>542</sup> *Id.*, [Coffre à outils : Élaboration d'un plan d'action École-famille-communauté selon une approche écosystémique](#), 2013.

## L'exploration

La première étape, l'exploration, consiste à identifier un besoin, ou une « situation de départ »<sup>543</sup>, pour lequel un partenariat est souhaité. Le besoin peut émerger d'un problème précis ou simplement être en cohérence avec le projet éducatif de l'école. Une bonne connaissance des particularités des élèves, du milieu, du contexte social ainsi que des ressources disponibles dans la communauté s'avèrent des atouts précieux à cette étape du projet<sup>544</sup>. De plus, des activités d'échange et de concertation avec les différents partenaires sont souhaitables afin « de mieux comprendre l'ensemble des problématiques, d'acquérir une compréhension commune des enjeux de la communauté, de voir émerger des possibilités de partenariat, d'identifier et de mieux connaître les partenaires potentiels, de partager des projets et de développer une vision commune »<sup>545</sup>.

Lorsque le projet de partenariat est accepté par toutes les parties prenantes, une équipe de travail est mise en place et un coordonnateur est désigné. Ce dernier doit, en plus de planifier et d'organiser les rencontres de l'équipe de travail, « coordonner les relations de collaboration ÉFC et [...] veiller au meilleur équilibre relationnel possible entre les acteurs »<sup>546</sup>. L'approche collaborative est recommandée afin que tous les individus impliqués « participent à la co-construction du plan d'action »<sup>547</sup>. En ce sens, Larivée souligne l'importance de « tenir compte des caractéristiques, des besoins et des réalités de l'ensemble des acteurs lors de l'identification des pistes d'action »<sup>548</sup>. Pour ce faire, l'implication des membres de l'école, des familles et de la communauté doit être favorisée tant dans la définition des besoins que dans l'élaboration d'objectifs communs.

## L'amorce

La deuxième étape, l'amorce, consiste à analyser la situation en tenant compte des données à la disposition de l'équipe, du projet éducatif, de l'offre de services des partenaires et des « facteurs de protection »<sup>549</sup>. Ces derniers désignent des éléments qui, « lorsqu'ils sont présents chez l'enfant ou au sein de son environnement, contribuent à favoriser son adaptation sociale et sa réussite scolaire, en dépit de conditions défavorables (ex. : la pauvreté) »<sup>550</sup>. Les objectifs et les priorités qui guideront le plan d'action doivent par la suite être convenus collectivement.

Comme cela a été mentionné précédemment, un climat de travail ouvert et respectueux dans lequel chacun peut prendre part aux échanges est important pour la réussite du partenariat<sup>551</sup>. Le coordonnateur du projet joue un rôle important pour assurer un climat de travail accueillant. Il doit veiller à ce que les échanges demeurent constructifs et que tous fassent preuve de respect, de souplesse et d'ouverture aux réalités des autres membres de l'équipe, et ce, tout au long du processus. Une définition claire et une compréhension des rôles et responsabilités de chacun favorisent également un climat positif en diminuant les jeux de pouvoir pouvant émerger<sup>552</sup>.

<sup>543</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013, p. 12.

<sup>544</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « [A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process](#) », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420, 2012.

<sup>545</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006, p. 15.

<sup>546</sup> Larivée, S. J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017, p. 113.

<sup>547</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013, p. 15.

<sup>548</sup> Larivée, S. J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017, p. 113.

<sup>549</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013, p. 20.

<sup>550</sup> *Ibid.*

<sup>551</sup> Larivée, S. J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017.

<sup>552</sup> Roche, M. K. et K. V. Strobach, [Nine Elements of Effective School Community Partnerships to Address Student Mental Health, Physical Health, and Overall Wellness](#), National Association of School Psychologists, 2019.

## La planification

Au cours de la troisième étape, soit celle de la planification, un plan d'action est mis sur pied par l'équipe. Les besoins et les objectifs étant définis, des cibles doivent être fixées et des indicateurs choisis pour en mesurer l'atteinte. Il peut s'agir de plans annuels détaillés<sup>553</sup> dans lesquels les activités de collaboration avec la communauté sont liées à des objectifs précis et conformes au projet éducatif de l'école<sup>554</sup>.

Un des objectifs fréquemment visés consiste en une réduction des coûts liés au partage d'équipement ou de locaux entre les partenaires. En outre, « le partage de locaux au sein du bâtiment où est située l'école permet de créer un lieu commun significatif pour les élèves, leurs familles et la communauté en général [en plus] de rapprocher certains services des élèves et de leur famille »<sup>555</sup>. Toutefois, des enjeux peuvent émerger en lien notamment avec l'alignement du travail de partenariat aux objectifs éducatifs, l'arrimage des ressources aux particularités des besoins de chaque enfant<sup>556</sup> et la gestion du partage de ces ressources. Pour pallier ces enjeux, il est recommandé de planifier les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires au bon déroulement des activités et à la participation optimale de chacun. Les besoins et les objectifs, définis en amont, doivent donc tenir compte de l'adéquation des ressources, de la quantité disponible ainsi que du moment et de la durée de la disponibilité<sup>557</sup>.

## L'implantation

La quatrième étape, l'implantation, correspond à la mise en œuvre du plan d'action. Le coordonnateur doit effectuer un suivi global afin de s'assurer du respect du plan d'action établi<sup>558</sup>. Il doit veiller à ce que les partenaires, « au sein de leur milieu respectif, assurent la réalisation et le suivi des actions qui leur sont attribuées, [...] rendent compte du déroulement de cette mise en œuvre »<sup>559</sup> et fassent le suivi avec l'équipe de travail<sup>560</sup>.

Certains défis peuvent survenir à cette étape, tels que le manque de motivation ou la résistance au changement. Il importe alors de rappeler aux partenaires les objectifs communs qui animent le projet afin d'entretenir l'enthousiasme, par exemple par la tenue de rencontres et d'échanges réguliers<sup>561</sup>.

Un enjeu de sécurité est parfois soulevé concernant les déplacements de partenaires externes dans les murs de l'école. Des solutions peuvent alors être envisagées, comme l'instauration « de contrôles (par exemple des serrures automatiques) et [de] règles de circulation qui permettent de vérifier et de minimiser les allées et venues des élèves et des membres externes »<sup>562</sup>.

<sup>553</sup> Epstein et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second Edition), dans Epstein, J. L. (sous la direction), [Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche](#), 2004.

<sup>554</sup> Sheldon, S. B., A Framework for Partnerships, dans Redding, S., M. Murphy et P. Sheley (sous la direction), [Handbook on Family and Community Engagement](#), 2011.

<sup>555</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006, p. 14.

<sup>556</sup> Sanders, M. G., « [The role of "Community" in Comprehensive School, Family, and Community Partnership Programs](#) », *The Elementary School Journal*, vol. 102, n° 1, p. 19-34, 2001.

<sup>557</sup> Larivée, S. J., [Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention](#), 2017.

<sup>558</sup> Epstein, J. L. et F. L. Van Voorhis, « [School Counselors' Roles in Developing Partnerships with Families and Communities for Student Success](#) », *Professional School Counseling*, vol. 14, n° 1, p. 1-14, 2010.

<sup>559</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013, p. 29.

<sup>560</sup> Bryan, J. et L. M. Henry, « [A Model for Building School-Family-Community Partnerships: Principles and Process](#) », *Journal of Counseling and Development*, vol. 90, n° 4, p. 408-420, 2012.

<sup>561</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), [Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique](#), 2013.

<sup>562</sup> Ministère de l'Éducation, [L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006, p. 19.

## L'évaluation

La dernière étape, celle de l'évaluation, consiste à faire en sorte que le projet de collaboration répond aux objectifs fixés par l'équipe. L'élaboration d'outils d'évaluation adaptés au partenariat est recommandée pour rendre compte de l'atteinte de ces objectifs<sup>563</sup>. Chacun des partenaires doit évaluer les retombées de ses actions et en transmettre les résultats au coordonnateur, qui est responsable de faire le suivi avec les autres membres de l'équipe<sup>564</sup>. L'évaluation permet en outre d'identifier les forces et les faiblesses du projet, de démontrer les résultats des activités et d'envoyer le message que les partenariats sont appréciés par l'école<sup>565</sup>. Elle devrait aussi porter sur le fonctionnement de l'équipe de travail.

De plus, pour que l'évaluation serve la réussite du projet, elle doit nécessairement être suivie d'ajustements visant l'amélioration des actions ou du climat de travail<sup>566</sup>. En fonction des résultats obtenus, il incombe à l'équipe de travail de décider notamment si elle maintient ses activités, ajoute ou abandonne certaines parties du projet, ou encore revoit ses objectifs. Bien que ce soit une phase en soi, le processus d'évaluation et d'ajustements devrait se dérouler de façon itérative tout au long du projet pour permettre d'assurer la pertinence des actions mises en œuvre et l'atteinte des objectifs en vue d'y apporter les correctifs au moment opportun<sup>567</sup>.

Enfin, des auteurs recommandent la présentation des résultats et des progrès concernant les projets de collaboration, celle-ci pouvant même être intégrée à des événements annuels au cours desquels les progrès de tous les partenaires seraient présentés<sup>568</sup>. Concernant l'école, cela permet de faire rayonner le travail effectué pour bâtir ces liens ÉFC auprès des autres enseignants, des familles, des élèves et des membres de la communauté. À l'échelle régionale, les échanges entre les écoles permettent en outre le réseautage des différents partenaires, la promotion des collaborations ÉFC ainsi que le partage des bonnes pratiques<sup>569</sup>.

### La collaboration école-famille-communauté selon le profil sociodémographique

Comme cela est relevé dans la littérature, la collaboration école-famille-communauté se module au gré des enjeux locaux et opère selon une vision commune encline à se renouveler<sup>570</sup>. Elle appelle à des pistes d'action adaptées au contexte, et ce, avec une attention particulière portée à l'enjeu des inégalités sociales afin de favoriser des relations ÉFC harmonieuses<sup>571</sup>. Dans cette foulée, il semble opportun d'inclure une réflexion portant sur le profil sociodémographique des élèves et des familles afin de mettre en place un partenariat avec la communauté adapté à leurs besoins.

<sup>563</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017.

<sup>564</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013.

<sup>565</sup> Traduction libre de Sheldon, S. B., A Framework for Partnerships, dans Redding, S., M. Murphy et P. Sheley (sous la direction), *Handbook on Family and Community Engagement*, 2011, p. 100.

<sup>566</sup> Sanders, M. G., Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference, dans Epstein, J.L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2002.

<sup>567</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*, 2013.

<sup>568</sup> Epstein, J. L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (Second Edition)*, dans Epstein, J. L. (sous la direction), *Partenariat école, famille et communauté : Une approche basée sur la recherche*, 2004.

<sup>569</sup> Epstein, J. L., « School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, vol. 92, n° 3, 2010.

<sup>570</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *L'école en partenariat avec sa communauté - Synthèse d'une étude exploratoire*, 2006.

<sup>571</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017.

### *Les familles issues de l'immigration*

Dans l'optique de soutenir les familles issues de l'immigration dans le processus d'acculturation<sup>572</sup> et de les aider à surmonter les défis auxquels elles font face, tels que la familiarisation avec le système scolaire, certains mettent en évidence le rôle des agents de soutien aux collaborations écoles-familles immigrantes. Certes, les acteurs scolaires jouent un rôle clé en matière de soutien et c'est pourquoi il est suggéré de développer leurs compétences par une prise en compte des particularités des trajectoires migratoires des familles et des obstacles qu'elles rencontrent. La communauté et l'école peuvent toutefois arrimer leurs efforts dans une perspective de complémentarité pour renforcer les interventions auprès de ces familles, d'autant qu'à leur arrivée, elles peuvent avoir développé avec des organismes un lien de confiance qu'elles ne partagent pas encore avec le personnel éducatif. En ce sens, les organismes sont perçus comme des ressources à même de renforcer le capital social des familles.

Afin de favoriser les ponts entre l'école, la famille et la communauté, des agents de soutien aux collaborations écoles-familles immigrantes peuvent être mis à contribution. Une allocation est d'ailleurs offerte par le MEQ pour soutenir l'embauche de ces agents dans les écoles accueillant un nombre important d'immigrants. Leur rôle consiste, d'une part, à « soutenir les parents d'élèves immigrants dans leur appropriation du milieu/système scolaire et de la société québécoise, en vue de favoriser leur participation à la réussite de leur enfant »<sup>573</sup>. D'autre part, il vise à « faire en sorte que les milieux scolaires comprennent bien les réalités vécues par les élèves et leur famille, leurs besoins et leurs préoccupations envers l'école »<sup>574</sup>. Cet agent permet donc une collaboration bidirectionnelle favorisant « le partage d'informations entre le milieu scolaire et les familles ainsi qu'une compréhension mutuelle des réalités des uns et des autres »<sup>575</sup>.

### *Les milieux défavorisés*

Selon des chercheurs s'étant penchés sur la collaboration école-famille-communauté en milieu pluriethnique et défavorisé, le type d'intervention qui y est fait relève bien souvent du soutien complémentaire aux services éducatifs<sup>576</sup>. Des études empiriques font ressortir le fait que le soutien de la communauté en contexte défavorisé est perçu comme une ressource essentielle par les familles, ces dernières soulignant même l'importance de le renforcer. Certes, la collaboration ÉFC engendre des retombées positives pour l'ensemble des élèves. Toutefois, au regard des défis particuliers rencontrés chez ceux issus de milieux défavorisés, la communauté peut agir comme agent de médiation et contribuer à réduire la distance entre la culture première de l'élève et la culture scolaire. Cet écart est souvent associé à des retards ou à des difficultés d'apprentissage. Toutefois, en tenant compte du bagage expérientiel de chaque élève, le personnel scolaire, en collaboration avec la communauté, peut mobiliser ses savoirs et soutenir l'élève dans de nouveaux apprentissages qui enrichiront son bagage. La communauté peut ainsi favoriser l'adaptation de l'école « à la réalité culturelle et sociale de la pauvreté »<sup>577</sup>.

Une recherche collaborative et partenariale de François Larose publiée en 2018 a d'ailleurs analysé les effets des interventions socioéducatives de trois organismes communautaires montréalais sur l'implication scolaire et la résilience sociale de parents d'enfants d'âge scolaire primaire en milieux défavorisés socioéconomiquement. Cette recherche conclut que ces interventions « contribuent de

<sup>572</sup> Charette, J. et J. C. Kalubi, « [Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec](#) », *Education Sciences & Society*, vol. 2, p. 127-149, 2016.

<sup>573</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Soutien au milieu scolaire 2020-2021 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle](#), 2019, p. 27.

<sup>574</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, [Soutien au milieu scolaire 2020-2021 : Intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle](#), 2019, p. 27.

<sup>575</sup> *Ibid.*

<sup>576</sup> Deslandes, R., [Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté](#), Pêriscope, 2019.

<sup>577</sup> *Ibid.*, p. 12.



façon efficace au rétablissement d'une relation école-famille de nature relativement égalitaire [et qu'elles] ont un effet direct sur la capacité de prise en charge des adultes [...] sur le plan de la gestion de l'encadrement scolaire de leurs enfants »<sup>578</sup>.

Des conditions socioéconomiques défavorables sont généralement liées à un accès plus faible aux ressources matérielles et culturelles<sup>579</sup> qui soutiennent la réussite scolaire, comme les livres, la lecture, les jeux ou le théâtre. Afin d'atténuer « la distance sociale et culturelle entre l'école et les milieux défavorisés »<sup>580</sup>, il est possible de viser des stratégies agissant en amont du parcours scolaire et de tenter ainsi de « briser le cycle de reproduction des inégalités sociales en éducation »<sup>581</sup>. Le développement des habitudes et des pratiques de lecture chez les enfants peut être favorisé par la communauté<sup>582</sup>. À cet effet, les bibliothèques publiques dans les milieux défavorisés pourraient jouer un rôle dans l'organisation d'activités d'éveil à la lecture chez les jeunes. Toutefois, une étude rapporte que les parents les moins scolarisés issus de ces milieux fréquentent peu les bibliothèques<sup>583</sup>. Il serait préférable de tenter de joindre les familles des milieux défavorisés socioéconomiquement à même les endroits qu'elles fréquentent<sup>584</sup> ou encore directement dans leur milieu familial, comme le fait le projet de l'ÉcoRéussite<sup>585</sup> présenté précédemment.

D'ailleurs, les élèves en contexte de défavorisation sont plus à risque que leurs homologues issus des franges privilégiées d'éprouver des difficultés scolaires se répercutant sur le plan de la réussite et de la persévérance scolaires<sup>586</sup>. Selon le Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé du MEQ, un nombre plus élevé d'élèves ayant un plan d'intervention évoluent dans les écoles les plus défavorisées et les taux de retard scolaire sont plus importants en milieu défavorisé qu'en milieu favorisé<sup>587</sup>. Or, la littérature fait ressortir le rôle de la communauté dans la lutte contre le décrochage scolaire. À cet effet, il est possible de conjuguer une variété de services liés à la santé et aux services sociaux, à l'éducation ainsi qu'aux services à l'enfance. Les activités parascolaires du type récréatif représentent, quant à elles, une occasion pour les enfants issus de milieux défavorisés d'élargir leur horizon par l'accès à des programmes diversifiés, comme les cours de danse, de musique ou de communication orale<sup>588</sup>.

En guise de recommandations, Larivée soutient dans son rapport le besoin d'accorder les ressources nécessaires aux partenariats ÉFC de milieux défavorisés, ceux-ci pouvant nécessiter une plus grande quantité de ressources afin d'assurer l'équité pour tous les élèves. L'auteur dégage également l'importance d'agir dans le respect de ces familles, d'établir une relation de confiance et d'adapter les interventions à leur réalité, notamment par l'élaboration de programmes ou d'ateliers visant le « développement du sentiment de compétence parentale »<sup>589</sup>.

<sup>578</sup> Larose, F., *Une pédagogie favorisant la résilience sociale et scolaire des parents et la réussite éducative des jeunes. Impact d'interventions communautaires auprès des parents de populations vulnérables*, 2018.

<sup>579</sup> Sanders, M. G., Community Involvement in School Improvement: The Little Extra That Makes a Big Difference, dans Epstein, J. L. et autres, *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, 2002.

<sup>580</sup> Bilodeau, A. et autres, « *Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés* », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 37-54, 2011, p. 50.

<sup>581</sup> Bilodeau, A. et autres, « *Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés* », *Service social*, vol. 57, n° 2, p. 37-54, 2011, p. 50.

<sup>582</sup> Réseau réussite Montréal, *Lecture et persévérance scolaire*, 2018, page consultée le 5 décembre 2019.

<sup>583</sup> Myre-Bisaillon, J. et autres, « Stimuler l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants d'âge préscolaire : Rôle des bibliothèques publiques dans les communautés défavorisées », *McGill Journal of Education*, vol. 49, n° 2, p. 287-306, 2014, p. 301.

<sup>584</sup> Réseau réussite Montréal, *Lecture et persévérance scolaire*, 2018, page consultée le 5 décembre 2019.

<sup>585</sup> Réseau EdCan, *Initiative de recherche par étude de cas « Faire durer l'action innovante » : Le programme « L'ÉcoRéussite »*, sans date, page consultée le 4 novembre 2019.

<sup>586</sup> Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-famille-communauté selon une approche écosystémique*, 2013.

<sup>587</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé – Une école pour la réussite de tous*, 2019.

<sup>588</sup> *Ibid.*

<sup>589</sup> Larivée, S. J., *Les pratiques de collaboration école-famille-communauté efficaces ou prometteuses : synthèse des connaissances et pistes d'intervention*, 2017, p. 87.

## Les milieux ruraux

Pour analyser les perspectives de collaboration ÉFC des écoles situées en milieu rural, il serait important d'avoir à la fois une vision globale, qui rejoint cette réalité en général, et une vision plus particulière, qui tient compte des caractéristiques distinctes de chacun des milieux<sup>590</sup>. S'il est reconnu qu'un niveau de capital social élevé est un facteur favorable à la réussite éducative, la faible densité de population et l'isolement caractérisant le milieu rural<sup>591</sup> suscitent des questionnements quant à l'accessibilité aux ressources et à la disponibilité des acteurs de la communauté<sup>592</sup>. En effet, pour certaines régions connaissant un déclin de population, la mobilisation des ressources sociales et matérielles de la communauté peut être plus ardue, les mêmes ressources, peu nombreuses, étant souvent sollicitées. Des ressources précises, par exemple des orthophonistes, peuvent être peu disponibles, voire absentes, dans certaines régions.

En guise de pistes de solutions, l'OCDE recommande que les écoles fassent preuve d'innovation pour éviter l'isolement et maintenir le capital social, intellectuel et professionnel nécessaire à la réussite des élèves, notamment par des partenariats et du travail en réseau<sup>593</sup>. Les écoles sont encouragées à « entreprendre des actions sur les leviers sociaux, humains et économiques de la communauté en proposant, par exemple, de nouveaux services aux élèves et à la population »<sup>594</sup>, incluant du soutien aux compétences parentales. Abondant dans le même sens, des chercheurs recommandent la mise en lumière de l'expertise et des connaissances présentes dans la communauté, ainsi que la stimulation de la créativité par l'entremise de réseaux informels<sup>595</sup>. Les technologies de l'information peuvent, à ce titre, agir en soutien à la création de réseaux permettant le partage des ressources. L'exemple de L'École en réseau<sup>596</sup> est une initiative qui permet de favoriser l'égalité des chances, peu importe la localisation géographique du milieu scolaire. Mise sur pied au début des années 2000 par la volonté du Ministère d'aider les écoles en régions éloignées, une possibilité de réseautage a été développée afin « d'enrichir l'environnement éducatif de ces écoles »<sup>597</sup>. Des bénéfices ayant été démontrés pour les écoles de tous les milieux, le service est maintenant élargi à l'ensemble du réseau.

Pour pallier l'enjeu des inégalités entre établissements scolaires, l'OCDE fait également mention du financement ciblé aux écoles désavantagées en milieu rural, permettant de bonifier l'offre de services et d'assurer l'équité, ce qui peut avoir une incidence sur le bien-être de l'ensemble de la communauté. Aux États-Unis, le financement et l'implantation d'écoles communautaires dans les régions rurales et défavorisées sont recommandés pour leurs bénéfices tant pour les élèves que pour la communauté<sup>598</sup>. Le cas de l'école communautaire fera d'ailleurs l'objet d'une présentation plus détaillée dans les exemples étrangers.

<sup>590</sup> Preston, J. P., B. A. E. Jakubiec et R. Kooymans, « [Common Challenges Faced by Rural Principals: A Review of the Literature](#) », *Rural Educator*, vol. 35, n° 1, p. 1-12, 2013.

<sup>591</sup> Johns, S. et autres, [School Contribution to Rural Communities: Leadership Issues](#), Centre for Research and Learning in Regional Australia, 2000.

<sup>592</sup> Schleicher, A., [Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?](#), Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>593</sup> Schleicher, A., [Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?](#), Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>594</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [L'école en partenariat avec sa communauté : Synthèse d'une étude exploratoire](#), 2006, p. 18.

<sup>595</sup> Sheard, M. et J. Avis, « Schools, Governance and Community: A Next Practice Intervention », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, n° 1, p. 84-104, 2011.

<sup>596</sup> École en réseau, [À propos](#), sans date, consultée le 6 décembre 2019.

<sup>597</sup> *Id.*, [Historique](#), sans date, consultée le 6 décembre 2019.

<sup>598</sup> Williams, D. T., [The Rural Solution: How Community School Can Reinvent Rural Education](#), 2010.

## Les pratiques de gouvernance dans la collaboration école-famille-communauté

Les pratiques de gouvernance sont un maillon essentiel à la bonne réalisation de la collaboration ÉFC. Pour ce faire, tant les paliers central et intermédiaire que local ont un rôle à jouer. De plus, les directions d'établissement, par leur leadership et leur capacité à mobiliser les enseignants, détiennent en grande partie les clés du succès.

### Le palier central

De par la complexité d'une structure d'envergure comme un système éducatif, plusieurs juridictions à travers le monde ont jugé nécessaire de décentraliser les pouvoirs du palier central vers les paliers intermédiaire et local, en vue d'accroître l'autonomie des praticiens et de la communauté<sup>599, 600</sup>. Cette tendance traduit un renforcement de l'axe horizontal de la gouvernance, lequel sous-tend la mobilisation des acteurs internes et externes de l'établissement scolaire. L'implication des parents et le partage de la prise de décision se voient d'ailleurs préconisés dans une telle perspective<sup>601</sup>. Toutefois, une gouvernance décentralisée appelle les dirigeants du système à jouer un rôle dans la définition des orientations permettant aux acteurs d'agir. À cet égard, l'OCDE recommande que les autorités ministérielles maintiennent une vision stratégique et des lignes directrices claires permettant d'orienter le réseau scolaire, allant même jusqu'à suggérer de fournir des rétroactions aux paliers inférieurs<sup>602</sup>, le tout dans le respect de l'autonomie des milieux scolaires.

La multiplicité des acteurs gravitant autour des milieux scolaires et la place qu'il est souhaitable de leur accorder pour participer collectivement à la réussite éducative des élèves appellent à mettre en place des pratiques de gouvernance propices à la collaboration ÉFC. À cet égard, la gouvernance multiniveau d'un système d'éducation fait en sorte que chaque palier détient des responsabilités différentes pour la mener à bien<sup>603</sup>. Plusieurs systèmes éducatifs des pays de l'OCDE en ont d'ailleurs fait une priorité dans leurs politiques, en y incluant des principes d'action, comme la participation des parents, des élèves et de la communauté, la mise en réseau des écoles ainsi que la mise à contribution des employeurs et du secteur privé<sup>604</sup>.

Par ailleurs, plusieurs systèmes éducatifs ont intégré à leurs politiques l'implication de la communauté dans les processus éducatifs et les décisions<sup>605</sup>. Cette forme d'*empowerment* favoriserait la participation démocratique en offrant l'occasion aux acteurs concernés de mettre à contribution leur connaissance du milieu et même, dans certains cas, d'avoir une voix au chapitre de l'amélioration de l'éducation<sup>606</sup>.

### Les paliers intermédiaire et local

En éducation, le palier intermédiaire est reconnu par certains comme un « véhicule contribuant à la construction d'un capital social au sein de l'école et de la communauté »<sup>607</sup>. Les établissements scolaires se situent, quant à eux, au premier plan de la mise en œuvre des priorités gouvernementales pour ce qui est du lien école-famille-communauté. À cet égard, le palier intermédiaire a avantage à faire

<sup>599</sup> Sheard, M. et J. Avis, « Schools, Governance and Community: A Next Practice Intervention », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, n° 1, p. 84-104, 2011.

<sup>600</sup> Channa, A., *Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges – Decentralization and the Quality of Education*, 2015.

<sup>601</sup> OCDE, *Améliorer la direction des établissements scolaires – Volume 1 : Politiques et pratiques*, 2008.

<sup>602</sup> Schleicher, A., *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities can Help?*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2018.

<sup>603</sup> *Ibid.*

<sup>604</sup> OCDE, *Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve Their Potential*, 2019.

<sup>605</sup> Shatkin, G. et A. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>606</sup> Sheard, M. et J. Avis, « Schools, Governance and Community: A Next Practice Intervention », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, n° 1, p. 84-104, 2011.

<sup>607</sup> Phillips, J., « The Future of School Governance: Educational Excellence and Community Enhancement Going Hand in Hand », *Management in Education*, vol. 22, n° 4, p. 18-21, 2008, p. 18.

preuve de flexibilité pour permettre aux établissements d'expérimenter et de mettre en œuvre des projets innovants liés à la collaboration ÉFC. De plus, il doit fournir aux établissements l'autonomie nécessaire pour prendre des décisions au sujet des budgets et du développement du personnel en vue de renforcer cette collaboration. Le palier intermédiaire peut également mettre en place un réseau de soutien et de mentorat entre les différentes directions en vue d'un partage d'expériences relatives à la collaboration ÉFC<sup>608</sup>.

Dans le but d'accroître l'implication de la communauté dans les processus éducatifs et les décisions, plusieurs juridictions ont prévu que des membres de la communauté ou encore des représentants du secteur privé et des employeurs locaux puissent siéger à des instances décisionnelles des paliers intermédiaire ou local<sup>609</sup>, par exemple un conseil d'administration ou un conseil d'établissement. Les personnes siégeant aux instances décisionnelles de ces paliers, qu'elles soient élues ou désignées, représentent une partie des citoyens et jouent un rôle clé pour intégrer les écoles à leur communauté et renforcer cette dernière. Selon les écrits, parmi les motivations à exercer ce rôle figurent la volonté de contribuer au succès des écoles, la possibilité de soutenir le personnel et de travailler de concert avec eux ainsi que de redonner à la société<sup>610</sup>. Néanmoins, un enjeu de recrutement pourrait subsister. Pour attirer les individus dans de tels rôles, il importerait notamment de rendre leurs responsabilités réalistes et de valoriser cette fonction.

En grande partie, ce sont les parents d'élèves qui siègent aux instances décisionnelles. Leur participation, tout comme celle des membres de la communauté dans la gouvernance scolaire, est reconnue comme ayant un impact positif sur le développement d'un milieu, notamment par l'amélioration de la performance de l'école et des relations école-famille-communauté, mais aussi par un effet catalyseur de l'action collective sur le développement de la communauté<sup>611</sup>. Cela est particulièrement vrai si ces acteurs ont le pouvoir de se prononcer sur des décisions d'importance qui ont une influence sur la réussite des élèves. Les pratiques de gouvernance en vue de favoriser la collaboration école-famille-communauté pourraient donc accorder une attention particulière aux manières de mobiliser les parents non seulement quant à la réussite de leur enfant ou à la gouvernance scolaire, mais aussi quant aux liens à entretenir avec la communauté.

### *Le rôle des directions d'établissement*

Au quotidien, les directions d'établissement effectuent plusieurs tâches complexes, dont celles consistant à entretenir de bonnes relations avec les parents d'élèves et la communauté<sup>612</sup>. L'étendue des responsabilités des directions amène cependant l'enjeu du temps disponible pour les exercer. En effet, selon les pays analysés par l'OCDE, les directions d'établissement consacrent environ 40 % de leur temps aux tâches d'administration et de gestion, 20 % aux tâches liées à la pédagogie et le reste, aux relations avec les élèves, leurs parents et la collectivité<sup>613</sup>. Ainsi, l'établissement de liens avec la communauté est une tâche pour laquelle les directions disposent de peu de temps. Cependant, l'engagement de la communauté peut potentiellement soutenir la direction dans la conduite de certaines activités répondant aux besoins de l'école, tout en favorisant la réussite des élèves par le biais d'un environnement motivant, mobilisant et sécuritaire<sup>614</sup>. Pour assurer un déroulement harmonieux de ces partenariats, des chercheurs recommandent d'officialiser les partenariats par des ententes écrites

<sup>608</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

<sup>609</sup> Shatkin, G. et A. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>610</sup> Phillips, J., « The Future of School Governance: Educational Excellence and Community Enhancement Going Hand in Hand », *Management in Education*, vol. 22, n° 4, p. 18-21, 2008.

<sup>611</sup> Shatkin, G. et A. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

<sup>612</sup> Schleicher, A., *Des écoles pour les apprenants du 21<sup>e</sup> siècle : Des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices*, Sommet international sur la profession enseignante, OCDE, 2015.

<sup>613</sup> OCDE, *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, TALIS, Éditions OCDE, Paris, 2014.

<sup>614</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

clarifiant les rôles de chacun, particulièrement dans le cas d'établissements d'enseignement d'une taille importante et où une multiplicité de partenaires est impliquée<sup>615</sup>.

Certains leviers facilitant la collaboration ÉFC pour les directions d'établissement sont soulevés par divers écrits<sup>616</sup> et par la Coalition for Community Schools dans un rapport explorant les pratiques efficaces des directions américaines<sup>617</sup>. D'abord, il apparaît primordial que les directions disposent d'une vision claire de la collaboration ÉFC, alimentée par le personnel, les parents, les partenaires et les membres de la communauté. Ensuite, il est recommandé de ne pas passer sous silence les difficultés qui pourraient affecter la collaboration ÉFC en tenant des conversations franches avec tous les acteurs à propos de divers enjeux propres au milieu scolaire.

### **Le développement professionnel et la formation en matière de collaboration école-famille-communauté**

Pour favoriser le développement de la collaboration ÉFC, il est utile de réfléchir à l'actualisation des compétences du personnel scolaire, particulièrement des directions d'établissement et des enseignants. De plus, une attention particulière doit être portée à la formation offerte aux membres de la communauté.

#### *Le développement des compétences des directions d'établissement et des enseignants*

Le contexte sociétal actuel comporte plusieurs changements auxquels font face les systèmes d'éducation. À cet égard, le personnel éducatif doit détenir les compétences nécessaires pour être en mesure de répondre à ces nouvelles réalités. Pour ce faire, la mise en place de conditions facilitantes permettant une démarche d'apprentissage en continu est reconnue par certains chercheurs comme une piste de solution<sup>618</sup>.

Ces dernières années, les mouvements démographiques ont pris de l'ampleur et demandent maintenant de tenir compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des élèves. Dans le contexte du renforcement d'une collaboration entre l'école, la famille et la communauté, cette réalité appelle à développer davantage des compétences liées à l'interculturalité et à l'inclusion en plus d'actualiser les connaissances au regard des besoins de ces familles<sup>619, 620</sup>.

De plus, certains auteurs s'étant intéressés à la formation initiale en enseignement relativement aux collaborations ÉFC en milieu défavorisé soutiennent qu'une formation ciblée à cet égard est nécessaire<sup>621</sup>. Selon eux, l'étudiant devrait apprendre à définir les enjeux propres à la collaboration ÉFC en milieu défavorisé et à saisir les besoins particuliers de cette clientèle, et avoir la possibilité d'effectuer un stage dans un de ces établissements.

Étant donné que la culture de collaboration inhérente aux partenariats entre l'école et la communauté est étroitement liée au climat existant dans un établissement<sup>622</sup>, les compétences associées au vivre-ensemble apparaissent primordiales à développer chez le personnel éducatif. Elles permettent en effet

---

<sup>615</sup> *Ibid.*

<sup>616</sup> Gross, J. M. S. et autres, « [Strong School-Community Partnerships in Inclusive Schools Are "Part of the Fabric of the School... We count on Them"](#) », *School Community Journal*, vol. 25, n° 2, p. 9-34, 2015.

<sup>617</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

<sup>618</sup> IsaBelle, C. et J. Labelle, « [Rôles, responsabilités, pratiques et compétences des directions d'école](#) », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 1-14, 2017.

<sup>619</sup> Bouchamma, Y. et M. Lambert, *Le référentiel de compétences du gestionnaire d'établissement d'enseignement : Analyse et perspectives*, 2018.

<sup>620</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

<sup>621</sup> Tremblay, N. et autres, « La collaboration entre l'école, la famille et la communauté en milieu à risque : quels défis pour la formation initiale des enseignants du primaire? », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 38, n° 2, p. 1-28, 2015.

<sup>622</sup> OCDE, *Des écoles pour les apprenants du 21<sup>e</sup> siècle : Des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices*, Sommet international sur la profession enseignante, 2015.

de créer un lien de confiance entre les membres du personnel eux-mêmes ainsi qu'avec la communauté. Chez les directions, de manière particulière, de fortes compétences relationnelles et une bonne capacité d'écoute sont recherchées. Une formation en habiletés sociales et émotionnelles apparaît aussi conseillée<sup>623</sup>, tout comme la capacité à « mobiliser le personnel, les parents et la communauté autour de la vision de l'école »<sup>624</sup>. Également, les directions d'établissement doivent aussi être au fait des spécificités des milieux défavorisés pour assurer, auprès de la communauté éducative, un leadership de justice sociale valorisant la capacité de tous les élèves d'apprendre et de réussir<sup>625</sup>.

De plus, une gouvernance de l'éducation ouverte sur la communauté amène le personnel éducatif, particulièrement les directions d'établissement, à accroître ses compétences concernant le développement d'une culture de collaboration et la communication transparente<sup>626</sup>. La formation à la collaboration ÉFC permet de sensibiliser les enseignants aux ressources et aux habiletés dont ils disposent pour résoudre les défis qui se présentent à eux<sup>627</sup>. Ainsi, un personnel éducatif soutenu en termes de développement professionnel sera davantage mobilisé en vue d'une collaboration ÉFC<sup>628</sup>.

### *La formation des membres de la communauté*

Pour favoriser la collaboration ÉFC et pour soutenir une gouvernance partagée, il apparaît essentiel, selon certains chercheurs, de développer le leadership de la communauté en plus de celui du personnel d'une école<sup>629,630</sup>. Il est également suggéré d'offrir des formations visant à soutenir les parents et les membres de la communauté dans leur rôle, particulièrement pour les inciter à participer et pour renforcer leur efficacité<sup>631</sup>. En plus de les soutenir dans leur rôle, ces formations leur permettent aussi de développer de nouvelles compétences<sup>632</sup>, comme la gestion de l'attention et du comportement des élèves<sup>633</sup>. À cet égard, plusieurs organismes du milieu détiennent eux-mêmes des compétences et peuvent être interpellés pour former leurs pairs<sup>634</sup>.

<sup>623</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

<sup>624</sup> IsaBelle, C., « 101 acteurs de l'éducation s'expriment : les compétences nécessaires chez les nouvelles directions d'école de langue française au Canada. *Revue des sciences de l'éducation* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 15-53, 2017, p. 28.

<sup>625</sup> Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Référentiel pour guider l'intervention en milieu défavorisé – Une école pour la réussite de tous*, 2019.

<sup>626</sup> Ansell, C. et A. Gash, « Collaborative Governance in Theory », *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 18, n° 4, p. 543-571, 2008.

<sup>627</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Pêriscope, 2019.

<sup>628</sup> Coalition for Community Schools, *Community & Family Engagement: Principals Share What Works*, 2006.

<sup>629</sup> Sheard, M. et J. Avis, « Schools, Governance and Community: A Next Practice Intervention », *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 39, n° 1, p. 84-104, 2011.

<sup>630</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Pêriscope, 2019.

<sup>631</sup> Phillips, J., « The Future of School Governance: Educational Excellence and Community Enhancement Going Hand in Hand », *Management in Education*, vol. 22, n° 4, p. 18-21, 2008.

<sup>632</sup> Allen, A. et N. F. Chavkin, « New Evidence that Tutoring with Community Volunteers Can Help Middle School Students Improve their Academic Achievement », *School Community Journal*, vol. 14, n° 2, p. 7-18, 2004.

<sup>633</sup> Jacob, R. T., C. Armstrong et J.A. Willard, *Mobilizing Volunteer Tutors to Improve Student Literacy*, MDRC, 2015.

<sup>634</sup> Shatkin, G. et A. Gershberg, « Empowering Parents and Building Communities: The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability », *Urban Education*, vol. 42, n° 6, p. 582-615, 2007.

## Expériences hors Québec

Plusieurs juridictions ont mis en place des initiatives favorisant la collaboration école-communauté. La section suivante présente les exemples de l'Australie, de l'Écosse et des États-Unis.

### Australie

Les autorités australiennes définissent le partenariat école-communauté comme une relation durable entre deux ou plusieurs parties qui est mutuellement bénéfique et qui contribue à l'amélioration de l'éducation et des résultats des jeunes<sup>635</sup>.

En vue de favoriser cette collaboration, le gouvernement fédéral australien a financé, entre 2010 et 2015, le programme *School Business Community Partnership Brokers*. Cette mesure visait trois objectifs : faciliter l'implication des parties prenantes, renforcer les capacités communautaires et contribuer à la mission éducative de l'État australien. Dans les faits, ces objectifs étaient atteints par la mise en place d'un réseau d'intermédiaires ayant la responsabilité d'établir des partenariats entre quatre types de parties prenantes<sup>636</sup> :

- les établissements scolaires;
- les entreprises;
- les parents et les familles;
- les groupes communautaires.

Les organisations intermédiaires, comme les chambres de commerce, apparaissaient comme les acteurs principaux de cette initiative. Selon les lignes directrices du programme, le rôle des organisations intermédiaires était de négocier des partenariats stratégiques et durables entre les principales parties prenantes afin d'améliorer la réussite éducative des jeunes. Elles devaient également favoriser une vision stratégique et communautaire. Les ententes conclues entre les parties prenantes devaient présenter les caractéristiques suivantes, qui demandaient aux partenaires<sup>637</sup> :

- de travailler en collaboration pour renforcer la capacité de la communauté à appuyer l'apprentissage des élèves;
- de communiquer efficacement et de participer à la planification conjointe pour atteindre les résultats convenus;
- d'avoir une voix et d'être en mesure d'influencer les orientations stratégiques;
- d'établir des mécanismes de suivi et d'examen pour évaluer l'efficacité du partenariat;
- de s'engager dans une relation durable;
- de s'adapter aux besoins des jeunes de la région.

Les lignes directrices du programme énonçaient également les résultats escomptés pour chacune des quatre parties prenantes ciblées. Celles-ci faisaient ressortir l'importance accordée à deux éléments : l'approfondissement de l'expérience d'apprentissage et la capacité d'insertion professionnelle<sup>638</sup>. En effet, ces deux notions étaient intégrées au sein des résultats attendus pour toutes les parties prenantes. Par ailleurs, les intermédiaires étaient liés au ministère de l'Éducation par un contrat de service dont les lignes directrices du programme formaient la base. Elles incluaient également un cadre de suivi et d'évaluation<sup>639</sup>.

---

<sup>635</sup> Department of Education, Employment and Workplace Relations (Australie), [School Business Community Partnership Brokers PROGRAM GUIDELINES 2010-2013](#), 2009.

<sup>636</sup> *Ibid.*

<sup>637</sup> Department of Education, Employment and Workplace Relations (Australie), [School Business Community Partnership Brokers PROGRAM GUIDELINES 2010 – 2013](#), 2009, p. 8.

<sup>638</sup> Department of Education, Employment and Workplace Relations (Australie), [School Business Community Partnership Brokers PROGRAM GUIDELINES 2010 – 2013](#), 2009, p. 8.

<sup>639</sup> *Ibid.*

Dans le cadre de ce programme, le rôle du gouvernement australien se limitait principalement au financement et au suivi des résultats. Pour être admissibles au financement public offert, les intermédiaires devaient notamment être des organisations locales pouvant influencer la réflexion stratégique des parties prenantes de l'éducation. Par ailleurs, la performance des organisations intermédiaires était évaluée à la lumière d'un cadre de suivi et d'évaluation propre à ce programme. Le gouvernement rendait également disponibles pour les autorités des États les constats issus de l'évaluation du programme et les données sur la performance des établissements participants. Dans le but de favoriser le transfert de connaissances et la coordination, le gouvernement australien finançait la tenue de rencontres entre des organisations intermédiaires et des établissements d'enseignement de partout à travers le pays.

En 2013, une évaluation du programme concluait qu'il générerait un rendement social et économique positif pour les parties prenantes qui s'y investissent<sup>640</sup>. Le rapport concluait également que les intervenants participant à des partenariats partageaient leurs ressources et leur expertise pour renforcer les capacités de tous les partenaires. Enfin, le caractère volontaire des partenariats atténuait l'incidence de résultats négatifs pour les parties prenantes.

## Écosse

Le gouvernement écossais a mis en place un large éventail de moyens dans plusieurs secteurs d'intervention, entre autres dans le domaine de l'éducation, pour favoriser la collaboration école-famille-communauté.

### *Le cadre normatif et les documents d'encadrement*

À l'échelle nationale, l'Écosse dispose d'une loi, le *Community Empowerment (Scotland) Act (2015)*, qui soutient l'implication des communautés dans la prise de décision publique sur des sujets les concernant<sup>641</sup>. Afin d'appuyer la mise en œuvre de cette loi, le gouvernement écossais s'est doté de principes à l'égard de l'engagement des communautés<sup>642</sup>. Au nombre de sept, ces principes décrivent les caractéristiques d'un engagement communautaire efficace<sup>643</sup> :

- inclure toutes les personnes et les organisations concernées;
- offrir un soutien pour éliminer les freins à la participation;
- planifier les étapes à franchir en fonction des besoins et des objectifs de la communauté;
- travailler en collaboration;
- prévoir des modalités facilitant l'engagement;
- communiquer clairement et régulièrement;
- évaluer les impacts de l'engagement.

De manière plus particulière dans le domaine de l'éducation, le *Delivery Plan for Excellence and Equity (2016)* est un plan de mise en œuvre qui met l'accent notamment sur le pouvoir d'agir des enseignants, des écoles et des communautés pour atteindre l'excellence et l'équité. Découlant de celui-ci, le document *Education Governance : Next Steps*<sup>644</sup> présente les étapes à suivre pour favoriser la prise de décision au palier local, tout en renforçant le pouvoir d'agir des élèves, des enseignants, des directions, des parents ainsi que de la communauté. Ce plan d'action recommande notamment de mettre à contribution les *Community Planning Partnerships (CPP)*<sup>645</sup>, des partenariats regroupant l'ensemble des

---

<sup>640</sup> Social Venture Australia, *Partnership Brokers Program Summary Report*, 2013.

<sup>641</sup> Scottish Government (Écosse), *Community Empowerment (Scotland) Act: Summary*, 2017.

<sup>642</sup> *Id.*, *National Standards for Community Engagement*, sans date, page consultée le 10 décembre 2019.

<sup>643</sup> Scottish Government (Écosse), *National Standards for Community Engagement*, 2015.

<sup>644</sup> Scottish Government (Écosse), *Education Governance: Next Steps, Empowering Our Teachers, Parents and Communities to Deliver Excellence and Equity for Our Children*, 2017.

<sup>645</sup> *Id.*, *Improving Public Services – Community Planning*, sans date, page consultée le 11 décembre 2019.



services offerts dans une communauté. Les CPP ont l'avantage de renforcer auprès du milieu scolaire la connaissance des services disponibles, tout en favorisant l'implication des membres de la communauté. Cette initiative vise également à mettre à profit les ressources de la communauté là où elles peuvent apporter la plus grande valeur, particulièrement dans le but de réduire les inégalités. À cet égard, un site Web rend disponibles diverses ressources pour soutenir les acteurs dans cette démarche<sup>646</sup>.

Le document *Education Governance : Next Steps* enjoint également chaque établissement à attribuer à un enseignant ou à un professionnel la responsabilité de promouvoir l'engagement avec la communauté. À cet égard, les *Community Learning and Development Professionals*, des professionnels consacrés à cette tâche, sont parties prenantes de la planification de la collaboration école-famille-communauté. Ces professionnels ont le rôle de faire en sorte que les individus, les familles et les communautés développent leur plein potentiel par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie, de l'entraide et du soutien des organismes communautaires<sup>647</sup>.

Enfin, dans un autre ordre d'idées, l'Écosse dispose d'un outil permettant d'ouvrir le dialogue concernant, par exemple, l'espace physique, les installations ou la sécurité d'un lieu<sup>648</sup>. Dans le contexte d'un partage des infrastructures entre l'école et la communauté, cet outil peut s'avérer une façon d'accroître la collaboration et la mobilisation des personnes concernées et d'évaluer les caractéristiques d'un lieu pour y apporter les améliorations nécessaires.

### *Des ressources pour les acteurs de l'éducation*

En vue de soutenir la réflexion des établissements d'enseignement au sujet des collaborations avec la communauté, un cadre de référence<sup>649</sup> est disponible pour tout gestionnaire ou praticien. Cet outil offre la possibilité d'effectuer une auto-évaluation, à partir de questions et d'indicateurs de qualité, afin d'identifier les forces et les zones d'amélioration dans le développement de la collaboration avec la communauté.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation écossais met à la disposition de tous les acteurs du milieu une trousse comprenant des outils et du contenu théorique afin de favoriser l'engagement parental et la collaboration école-famille-communauté<sup>650</sup>. Cette trousse contient une dizaine de fascicules traitant de divers sujets, dont l'un est consacré aux liens avec la communauté<sup>651</sup>. À l'intérieur de celui-ci se trouvent un résumé des différents documents d'encadrement auquel il est possible de se référer ainsi que des informations tirées d'écrits scientifiques permettant de comprendre la pertinence de la collaboration avec la communauté. De plus, diverses activités sont proposées pour favoriser le développement de liens, par le biais d'une auto-évaluation et du soutien au personnel éducatif.

---

<sup>646</sup> Community Planning in Scotland, [Community Empowerment](#), sans date, page consultée le 11 décembre 2019.

<sup>647</sup> Scottish Government (Écosse), [Strategic Guidance for Community Planning Partnerships: Community Learning and Development](#), 2012.

<sup>648</sup> *Id.*, [The Place Standard: How Good is Our Place?](#), sans date, page consultée le 11 décembre 2019.

<sup>649</sup> Scottish Government (Écosse), [How Good is Learning and Development in Our Community? – Evaluation resource](#), sans date, page consultée le 10 décembre 2019.

<sup>650</sup> Education Scotland (Écosse), [Engaging Parents and Families – A Toolkit for Practitioners](#), sans date, page consultée le 11 décembre 2019.

<sup>651</sup> *Id.*, [Engaging parents and families – A Toolkit for Practitioners, Section 8: Community connections](#), 2019.

## États-Unis

Les États-Unis se distinguent des autres juridictions par l'abondance de leurs écoles communautaires (*community schools*). En 2016, il y en avait environ 5 000 dans l'ensemble du pays<sup>652</sup>. Selon le cadre de la Coalition for Community Schools, l'école communautaire doit offrir trois éléments aux élèves : un apprentissage de qualité, des services de santé et de soutien social intégrés ainsi qu'un engagement authentique de la famille et de la collectivité<sup>653</sup>. Qui plus est, ces services devraient être généralement offerts sur le site de l'école ou dans un lieu facilement accessible<sup>654</sup>. L'école communautaire repose sur sept principes<sup>655</sup> :

- assurer l'équité;
- s'investir dans une approche globale de l'éducation;
- miser sur les forces de la communauté pour assurer des conditions propices à l'apprentissage;
- utiliser les données et le savoir de la communauté pour guider les partenariats, les programmes et les progrès;
- s'engager sur le plan de l'interdépendance et de la responsabilité partagée;
- cultiver des relations de confiance;
- être une organisation apprenante.

Pour appuyer ces principes, l'école communautaire mise sur un ensemble de pratiques de collaboration qui lient les parties prenantes. Par exemple, le leadership inclusif, la responsabilité partagée à l'égard des résultats attendus, la coordination des ressources et la planification axée sur les données. Par ailleurs, le renforcement des capacités est au cœur du modèle des écoles communautaires, celles-ci étant considérées comme des organisations apprenantes. C'est pourquoi le cadre de l'école communautaire met de l'avant l'importance du développement professionnel et du renforcement du leadership de toutes les parties prenantes<sup>656</sup>.

Les écoles communautaires peuvent être publiques ou privées et leur financement provient de plusieurs sources. À l'échelle fédérale, le *Full-Service Community Schools Program* fournit un soutien à la planification, à la mise en œuvre et au fonctionnement des écoles communautaires<sup>657</sup>. Plus précisément, il s'agit d'un programme de subventions accordées par concours, consacré aux projets d'écoles communautaires. Sans être l'unique programme fédéral pouvant financer les écoles communautaires, il semble être le seul qui leur est exclusif.

Certains États soutiennent également le développement d'écoles communautaires. Par exemple, en 2016, l'État de New York a consacré 175 millions de dollars à la transformation d'écoles de milieux défavorisés en écoles communautaires<sup>658</sup>. Avec cette somme, l'objectif poursuivi est de convertir un total de 130 écoles<sup>659</sup>.

<sup>652</sup> Jacobson, R., *Community schools: A place-based approach to education and neighborhood change*, Brooking Institution, 2016.

<sup>653</sup> Institute for Educational Leadership, *Community School A Whole-Child Framework for School Improvement*, 2017, p. 5.

<sup>654</sup> Deslandes, R., *Collaborations école-famille-communauté : Recension des écrits, Tome 2 : Relations école-communauté*, Périscope, 2019.

<sup>655</sup> Institute for Educational Leadership, *Community School A Whole-Child Framework for School Improvement*, 2017.

<sup>656</sup> Institute for Educational Leadership, *Community School A Whole-Child Framework for School Improvement*, 2017, p. 5.

<sup>657</sup> Office of Elementary & Secondary Education, *Full-Service Community Schools Program (FSCS)*, page consultée le 12 décembre 2019.

<sup>658</sup> Disare, M., *Breaking: State lawmakers reach budget deal with big wins for charters, community schools*, Chalkbeat, 2016, page consultée le 11 décembre 2019.

<sup>659</sup> Jacobson, R., *Community schools: A place-based approach to education and neighborhood change*, Brooking Institution, 2016, p. 7.

# Conclusion

## *L'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant*

Le premier volet de cette publication a permis de constater que l'engagement parental dans la réussite éducative de l'enfant se déploie de plusieurs manières et que des facteurs motivationnels influencent différemment l'engagement des parents selon qu'il a cours à la maison ou à l'école. L'engagement parental comporte également plusieurs défis en lien notamment avec l'organisation familiale, le temps disponible et le climat de l'école.

Certains types d'engagement parental ont été désignés par la recherche comme ayant un effet notable sur la réussite de l'élève. Il s'agit de la collaboration école-famille, de la communication avec les parents ainsi que des activités d'apprentissage et d'encadrement à la maison.

Pour appuyer les parents dans leur démarche d'engagement dans le cheminement scolaire de leur enfant, les écrits misent sur l'importance de renforcer les compétences parentales. Il est également recommandé de moduler les approches utilisées pour augmenter l'engagement parental en fonction de l'âge des élèves, notamment pour répondre au besoin d'indépendance de l'adolescent. Le renforcement des compétences des membres du personnel scolaire afin qu'ils soient outillés pour favoriser l'engagement parental est aussi incontournable.

En outre, une vision claire et partagée de la direction d'établissement à l'égard de l'engagement parental, nourrie par son leadership, aura des répercussions positives tant sur les membres du personnel que sur les parents.

La valeur ajoutée de l'engagement parental pour la réussite éducative et les différents leviers sur lesquels agir à cet égard a été démontrée. L'effet de cet engagement se traduit non seulement par la réussite éducative des élèves, mais aussi, à plus grande échelle, par une valorisation de l'éducation. Ainsi, il est possible de poser l'hypothèse selon laquelle le capital familial est un vecteur de valorisation qui représente à la fois la source de celle-ci et un moyen de la favoriser. Plusieurs actions peuvent donc être mises en œuvre pour accroître l'engagement parental. Toutefois, l'Education Endowment Foundation (EEF)<sup>660</sup> recommande que celles-ci soient articulées au sein d'une politique, d'une stratégie ou d'un plan à long terme présentant une vision et des objectifs porteurs pour un réel changement de culture.

## *L'implication des parents dans la gouvernance scolaire*

Le second volet de cette publication a mis en relief des enjeux portant sur l'implication des parents dans la gouvernance scolaire, en plus de cerner des conditions favorables à son renforcement, comme le démontrent tant les travaux de recherche que des expériences hors Québec. S'appuyant notamment sur des sources de motivation exprimées par les parents, les écrits retiennent trois catégories de leviers. D'abord, des conditions concrètes doivent être assurées, ce qui comprend une structure de gouvernance offrant des conditions favorables au renforcement de l'implication des parents aux différentes instances. Ces conditions impliquent des dispositions légales pour assurer à ceux-ci un rôle clair, un positionnement stratégique et des responsabilités officielles dans des domaines de décision qui les interpellent. Des mesures ciblées peuvent aussi permettre aux parents d'acquérir une bonne compréhension de la contribution attendue de leur part.

Ce volet a ensuite mis en relief quelques leviers d'implication liés aux caractéristiques des parents. Au premier chef se trouve un besoin de renforcer leurs compétences et leur sentiment d'autoefficacité. Des stratégies pourraient notamment permettre de recueillir les besoins des parents et de leur offrir des

---

<sup>660</sup> Education Endowment Foundation, [Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report](#), 2018.

formations ciblées au regard des compétences qui sont nécessaires à l'exercice de leur rôle et de leurs responsabilités.

Les stratégies de mobilisation devraient aussi joindre tous les profils de parents, avec une attention pour ceux issus de l'immigration, ceux situés en milieu défavorisé et ceux qui sont dans une situation plus précaire sur le plan de la conciliation famille-travail-école.

Enfin, une troisième catégorie de leviers vise l'amélioration du climat dans lequel s'effectue l'implication de tous les parents dans les instances décisionnelles. Un haut niveau de sensibilisation de l'ensemble des parties prenantes, principalement la direction d'établissement, devrait être démontré à l'égard du rôle des parents comme partenaires décisionnels. Des recherches établissent l'intégration de cette dimension aux compétences professionnelles des membres du personnel scolaire comme une pratique prometteuse à long terme, notamment par le biais de leur développement professionnel.

En somme, les informations présentées dans ce volet permettent d'entrevoir la mise en place de multiples stratégies poursuivant les efforts déjà entrepris pour réduire les barrières à l'implication des parents dans la gouvernance scolaire. Par la mise en place des conditions favorables à cette implication, la valorisation de l'éducation pourrait s'en trouver bonifiée.

### *La collaboration école-famille-communauté*

Finalement, issus de la recherche, les nombreux bénéfices découlant de la collaboration école-famille communauté pour tous les acteurs y prenant part ont été mis en lumière dans le dernier volet. Au Québec, les autorités reconnaissent l'importance de celle-ci dans la réussite éducative, la persévérance scolaire et le développement du plein potentiel des élèves. Des défis subsistent toutefois quant à la collaboration ÉFC. Ceux-ci peuvent être du type administratif, éducatif ou encore social. Malgré les obstacles pouvant se dresser sur le chemin de la collaboration ÉFC, plusieurs leviers favorables à sa réalisation existent. Ancrée dans un modèle écosystémique, la collaboration ÉFC implique une relation constante entre les différents environnements de l'élève. En outre, un climat scolaire accueillant, ouvert et respectueux s'avère un élément important, qui peut être soutenu par des dynamiques relationnelles de qualité et une communication efficace entre tous les acteurs.

L'enjeu des inégalités sociales mérite également une attention particulière en ce qui a trait, notamment, aux ressources nécessaires pour le développement de collaborations ÉFC adaptées au profil sociodémographique des parents. Par ailleurs, le rôle des différents paliers de gouvernance est mis en relief par les chercheurs pour leur contribution substantielle à la réussite des partenariats ÉFC. Les directions d'établissement jouent également un rôle crucial dans les pratiques de gouvernance favorisant la collaboration ÉFC. Par une gouvernance horizontale et une distribution du leadership, ils peuvent à la fois insuffler une vision alimentée par les acteurs, utiliser une approche centrée sur les besoins ainsi que mobiliser le personnel et la communauté.

Il est donc aisé de remarquer que les familles et la communauté sont une richesse en vue de l'amélioration de la réussite et du bien-être des élèves. C'est par une relation étroite et continue que l'école, les familles et la communauté peuvent conjuguer leurs forces en exprimant leurs besoins respectifs et en s'appliquant à y répondre. De cette manière, tant la réussite des élèves que la vitalité de la société dans son ensemble s'en trouvent renforcées. De plus, la convergence des interventions des organismes et des membres de la communauté en vue de soutenir l'école contribue à mettre de l'avant l'importance de l'éducation. Ainsi, la communauté constitue, avec les parents et le milieu scolaire, l'un des intrants d'une valorisation sociétale de l'éducation. Cette synergie demande à être consolidée et préservée en vue de la réussite de tous les élèves.

[EDUCATION.GOUV.QC.CA](http://EDUCATION.GOUV.QC.CA)