



Comité de gestion
de la taxe scolaire
D E L ' Î L E D E M O N T R É A L

***REGARD DE PARENTS DE MILIEUX
DÉFAVORISÉS SUR
LES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT***

Rapport de recherche

par

**Centre de ressources de la
troisième avenue**

Juin 2003

Le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) est un organisme sans but lucratif. Il oeuvre à la promotion des droits humains et à l'avancement de la justice sociale depuis sa fondation en 1974. Par divers mécanismes de soutien et de formation, il encourage l'initiative et l'engagement individuel et collectif chez les personnes qui cherchent des façons originales d'agir pour le mieux-être de leur communauté et de la collectivité. Il travaille principalement avec les individus, les familles et les groupes qui sont confrontés à la pauvreté ou à diverses autres formes d'exclusion.

Visant la création et le maintien de réseaux d'entraide et de solidarité, le CRTA produit du matériel éducatif et des outils de formation. Ceux-ci visent tant à sensibiliser le grand public aux divers enjeux de société qu'à aider les intervenants et les intervenantes des milieux communautaire et institutionnel à analyser les problématiques sociales, à renouveler leurs approches et à agir sur le mode d'organisation des services et des programmes de leurs organisations.

Dans le domaine scolaire, le Centre a notamment contribué à l'élaboration et à la mise en oeuvre du «Projet Alliances» dans dix écoles primaires et secondaires de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal. Ce projet a permis à des parents, des éducateurs et des travailleurs communautaires de dégager une vision commune des relations entre les parents et l'école et d'influencer l'adoption de pratiques efficaces d'appui à la participation des parents. Ce projet s'est mérité en 1997 le *Prix du programme communautaire de l'année* décerné par l'Association canadienne pour l'éducation communautaire.

Depuis 1999, le CRTA consacre ses ressources à soutenir les efforts des parents et de leurs alliés des milieux de l'éducation et de l'action communautaire qui cherchent à unir leur voix et à participer au renforcement de l'égalité des chances et de la démocratie dans les écoles publiques de Montréal. Ce travail s'inscrit dans un mouvement d'organisation et de mobilisation en progression dans le reste du Canada et aux États-Unis visant à tirer parti du contexte créé par les réformes en cours pour susciter le débat public ainsi que l'action concertée autour des objectifs de maintien et d'amélioration du système d'éducation publique.

L'équipe du CRTA tient à remercier tous les parents qui ont généreusement contribué à cette recherche et qui nous ont fourni la matière première sans laquelle ce travail n'aurait pas été possible.

Nous remercions également les personnes suivantes pour leur précieuse collaboration :

- Louise Cloutier, présidente de la Fédération des comités de parents de l'île de Montréal (1999-2000)
- David Dillon, professeur à la faculté des Sciences de l'éducation, Université McGill
- Richard Leroux, consultant, Coopérative de consultation en développement La Clé
- Mekki Merrouni, chercheur en éducation

TABLE DES MATIÈRES

Avant-Propos	1
Présentation du document	3
1. Présentation de la recherche	5
1.1. Présentation générale	5
1.2. Objectifs	6
1.3. Mise en garde	6
2. La problématique des conseils d'établissement	7
2.1. Contexte général de décentralisation : un choix de société pour le Québec	7
2.2. Contexte scolaire : historique des conseils d'établissement	8
2.3. Rôle des conseils d'établissement	9
2.4. Composition des conseils d'établissement.....	10
2.5. La mise en place des conseils d'établissement et ses difficultés.....	10
3. Synthèse des données recueillies auprès des parents	11
3.1. Considérations générales sur la participation des parents interrogés	11
3.2. Le point de vue des parents de milieux défavorisés sur les conseils d'établissement : perceptions et suggestions.....	12
4. Analyse des données	21
4.1. Analyse comparée des facteurs de participation	21
4.2. Facteurs particuliers en milieux défavorisés	21
4.3. Facteurs reliés au modèle de « gestion par l'école »	22
5. Un modèle à explorer : l'empowerment	25
5.1. Présentation du modèle de <i>l'empowerment</i>	25
5.2. <i>L'empowerment</i> à l'école : au service des conseils d'établissement.....	27
5.3. Les forces du modèle.....	27
Conclusion	37
Annexes	39
Annexe 1 : Liste des écoles visées	39
Annexe 2 : Composition et caractéristiques des groupes de travail	46
Annexe 3 : Outils de collecte des données et de sondage	54
Bibliographie	61

AVANT-PROPOS

Le Conseil scolaire de l'île de Montréal devenu le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal a toujours accordé depuis plus de 30 ans une grande importance à la place au rôle et à la participation des parents en matière d'éducation, particulièrement, en milieux défavorisés.

Déjà en 1989, le Conseil diffusait une recherche intitulée : « Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais ». Aujourd'hui, il diffuse le rapport de recherche ayant pour titre « Les parents des milieux défavorisés et les conseils d'établissement ».

Quel type de participation des parents de milieux défavorisés vivent-ils à l'intérieur de la structure participative que sont les conseils d'établissement? Que nous apprend l'expérience de ces parents? Quelle analyse peut-on en faire? Parmi les pistes d'action proposées, quelle contribution le modèle de l'empowerment apporte-il à la dynamique rattachée aux conseils d'établissements enquêtés? Telles sont les questions que pose ce rapport de recherche.

Le Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal tient à remercier Mme Danielle Landry, responsable du rapport de recherche et coordonnatrice du Centre de ressources de la troisième avenue ainsi que Mme Rachida Azdouz de sa précieuse collaboration.

PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Ce rapport de recherche comprend cinq parties :

- La première partie présente la recherche et ses objectifs : pour faciliter la lecture du rapport, le détail entourant la méthodologie adoptée apparaît en annexe du document.
- La seconde partie présente la problématique des conseils d'établissement (CE) : un bref rappel des origines, du rôle et du fonctionnement de cette instance permet de mieux comprendre les enjeux, les besoins exprimés par les parents ainsi que la pertinence même d'une recherche sur cette question.
- La troisième partie résume les principales difficultés et les suggestions formulées par les parents en vue d'améliorer le fonctionnement des CE.
- La quatrième partie est une analyse qui s'appuie sur les constats dégagés de la littérature sur la question de la participation parentale et de l'expérience relatée par les parents interrogés, issus de milieux défavorisés.
- Dans la cinquième partie, nous proposons un cadre de référence pour améliorer la participation des parents à la vie scolaire : le modèle de l'*empowerment*.

Ce dernier est utilisé ici comme piste d'action possible mais ne prétend pas être le modèle unique en matière de soutien à la participation parentale.

Plutôt que de dresser une liste de projets, nous avons jugé utile de développer davantage un modèle afin de donner aux écoles le plus d'éléments possibles pour l'appliquer, l'adapter ou encore pour évaluer s'il répond ou non à leurs besoins.

Le choix de ce modèle est dû également au fait que l'organisme ayant piloté cette recherche l'applique depuis plusieurs années et qu'il dispose d'éléments d'analyse suffisants pour le documenter. Par ailleurs, il a été approuvé par les parents interrogés.

Des annexes complètent le document : on y retrouve notamment une bibliographie sommaire et des informations d'ordre méthodologique.

1. PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

1.1. Présentation générale

Cette recherche vise à illustrer, à travers quelques expériences de parents, la problématique de la participation parentale aux conseils d'établissement dans les écoles de milieux défavorisés.

Menée par le Centre de ressources de la troisième avenue, organisme qui travaille depuis plusieurs années avec les parents des milieux défavorisés, elle s'inscrit dans le cadre du soutien du Conseil à l'éducation dans ces milieux et répond aux objectifs de ce dernier de privilégier la collaboration et la concertation dynamique entre l'école et les parents, permettant à tous les acteurs de jouer pleinement leur rôle.

Afin de dégager les conditions de succès et les facteurs de participation aux conseils d'établissement, la recherche propose une analyse des besoins exprimés par les parents et présidents de conseil d'établissement.

Cette analyse s'appuie sur les données recueillies à l'aide d'entrevues individuelles, d'un sondage et d'un travail avec un groupe témoin et sur les réflexions de quelques observatrices et observateurs du monde de l'éducation.

À la lumière des difficultés et suggestions exprimées par les personnes concernées et en s'appuyant sur d'autres expériences positives de participation, ce rapport propose des pistes d'intervention.

Les écoles visées par le projet relèvent de la Commission scolaire de Montréal (CSDM), de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB), de la Commission scolaire de la Pointe-de-l'île (CSPI), de la Commission scolaire English-Montréal (CSEM) et de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (CSLBP).

L'enquête porte sur 128 écoles défavorisées qui faisaient partie du groupe « 0-30 % » pour l'année scolaire 2000-2001. La composition de ce groupe est explicitée dans le document « *Qui voulons-nous aider?* » du Conseil scolaire de l'île

de Montréal¹. On trouvera en annexe la liste complète de ces écoles ainsi que leur répartition territoriale.

1.2. Objectifs

- a) *Documenter l'expérience de participation des parents* sur les conseils d'établissement dans les écoles situées en milieux défavorisés;
- b) *Identifier les besoins des parents* qui sont membres des conseils d'établissement;
- c) *Dégager les pistes d'action* les plus susceptibles de répondre aux besoins exprimés par les parents en vue d'une participation plus efficace au processus décisionnel dans le cadre du conseil d'établissement.

1.3. Mise en garde

Cette recherche ne prétend nullement être une étude théorique exhaustive sur la participation des parents de milieux défavorisés aux instances scolaires, mais offre le regard d'un groupe de parents sur leur expérience de participation et propose une analyse de cette expérience.

Par ailleurs, nous examinons ici le point de vue des parents et non celui de tous les acteurs concernés (personnel scolaire, directions d'école, représentants de la communauté) : les recommandations formulées ne doivent pas être considérées comme un parti pris en faveur des parents mais plutôt comme des moyens de prendre en compte les besoins de cette composante fondamentale de la démocratie scolaire.

Enfin, ce document réserve une place importante, parmi les pistes d'action, au modèle de l'*empowerment* : il ne s'agit pas de faire la promotion d'un modèle au détriment d'un autre, mais plutôt d'enrichir l'analyse en s'appuyant sur un cadre de référence déjà connu par les personnes-ressources engagées dans cette recherche, notamment les membres du Centre de ressources de la troisième avenue.

¹ Conseil scolaire de l'île de Montréal, « *Qui voulons-nous aider?* »

2. LA PROBLÉMATIQUE DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

2.1. Contexte général de décentralisation : un choix de société pour le Québec

En 1995, le gouvernement annonçait dans *Décentralisation : un choix de société*², son intention d'« associer les intervenants locaux et régionaux en assurant leur participation au processus décisionnel et à la mise en oeuvre des objectifs, priorités et projets à réaliser ». Cette vaste réorganisation administrative au Québec annonçait une réforme en profondeur qui allait toucher l'ensemble des activités du gouvernement du Québec.

Cette politique s'inspirait sans doute d'expériences pratiques comme la réorganisation du réseau québécois de la santé et des services sociaux, donnant naissance aux instances décisionnelles régionales (les conseils d'administration des régies régionales) et locales (notamment les conseils d'administration des hôpitaux et des centres locaux de services communautaires).

Pour le monde de l'éducation, le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation jetait les bases non seulement d'une réforme pédagogique mais aussi d'une réforme administrative allant dans le sens de la réorganisation de l'ensemble des champs d'activités de l'État québécois. Ainsi, dans son rapport final remis à l'automne 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation identifiait comme un « chantier prioritaire » *la redistribution des pouvoirs pour renforcer le pôle local et l'ouverture à la communauté*. La Commission situait cette « redistribution des responsabilités et des pouvoirs [...] dans la perspective d'une école plus juste, plus démocratique et plus égalitaire. »³

² Gouvernement du Québec, *Décentralisation, un choix de société*.

³ Gouvernement du Québec, *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*

2.2. Contexte scolaire : historique des conseils d'établissement

La mise en place des conseils d'établissement s'inscrit dans la foulée d'un long processus de décentralisation du système d'éducation québécois commencé dans le milieu des années soixante :

<p>1966 : Publication du document ministériel <i>L'École coopérative et le progrès continu</i> qui proposait notamment la participation informelle des parents par le biais des ateliers parents-maîtres.</p>
<p>1971 : Création des comités d'école et, au niveau des commissions scolaires, des comités de parents.</p>
<p>1979 : Le gouvernement propose, dans le document <i>L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action</i>, que chaque école se dote d'un projet éducatif. On assiste à la création des postes de parents-commissaires.</p>
<p>1982 : Le ministre de l'Éducation, Camille Laurin, publie un projet d'énoncé de politique intitulé <i>L'École québécoise : une école communautaire et responsable</i>. Il propose de faire de l'école une corporation administrée par un conseil qui aurait d'importants pouvoirs décisionnels. On trouve dans ce document (qui n'a pas eu de suites immédiates) l'ébauche de la composition des conseils d'établissement actuels (parents, personnel, représentants de la communauté, élèves du deuxième cycle du secondaire).</p>
<p>1988 : Création des conseils d'orientation, qui jouent un rôle consultatif sur certains sujets : acte d'établissement, critères de sélection du directeur, utilisation des locaux de l'école, etc. On trouve ici, <i>grosso modo</i>, les éléments sur lesquels les conseils d'établissement ont aujourd'hui un pouvoir décisionnel.</p>
<p>1995-1996 : La décentralisation est étudiée et débattue dans le cadre des États généraux sur l'éducation.</p>

2.3. Rôle des conseils d'établissement

Désormais, les représentants des parents des élèves aux conseils d'établissement assument des responsabilités et des pouvoirs décisionnels sur plusieurs aspects de l'orientation et du fonctionnement de leur école : *projet éducatif, politique d'encadrement des élèves, règles de conduite, mesures de sécurité, mise en commun de ressources avec d'autres établissements, etc.*

De plus, les commissions scolaires sont tenues de consulter le conseil sur la modification ou la révocation de l'acte d'établissement, ainsi que sur les critères de sélection du directeur de l'école. Les conseils doivent s'assurer de la participation des personnes intéressées par l'école pour certaines de ses fonctions. Ils doivent aussi informer la communauté des services offerts par l'école et lui rendre compte de la qualité de ces services.

Conseil d'établissement et OPP: deux instances distinctes

Les conseils d'établissement ont un rôle spécifique qui les distingue des organismes de participation des parents (OPP) prévus par la Loi sur l'instruction publique. L'OPP a pour fonction de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, la réalisation et l'évaluation périodique du projet éducatif de l'école ainsi que leur participation à la réussite scolaire de leur enfant. De plus, l'OPP peut donner son avis aux parents du conseil d'établissement sur tout sujet qui concerne les parents ou sur lequel les parents du conseil d'établissement le consultent.

Les parents doivent se prononcer sur la formation d'un OPP lors de l'assemblée des parents tenue en début d'année scolaire. Si l'assemblée décide de former un organisme de participation des parents, elle en détermine le nom, la composition et les règles de fonctionnement et en élit les membres. Les écoles ont donc une très grande latitude dans la mise sur pied des OPP; chaque milieu pourrait donc se doter d'un modèle d'organisation adapté à ses besoins et à sa dynamique. Cependant, comme nous le verrons plus loin, la situation des OPP est très inégale. En pratique, plusieurs écoles n'ont pas d'OPP.

2.4. Composition des conseils d'établissement

Les conseils d'établissements sont composés d'au plus vingt membres, dont au moins quatre parents d'élèves fréquentant l'école et qui ne sont pas membres du personnel de l'école⁴.

Les représentants des parents au conseil d'établissement sont élus lors d'une assemblée générale tenue en septembre de chaque année, pour un mandat de deux ans⁵. Au conseil d'établissement de chaque école, les représentants des parents et ceux du personnel disposent d'un nombre égal de votes. Des représentants de la communauté et, le cas échéant, des élèves du second cycle du secondaire complètent le conseil.

Le projet de loi 35, adopté en décembre 2001, amendait la Loi de l'instruction publique et accordait aux représentants des élèves du secondaire le droit de vote dont ils ne disposaient pas auparavant. Pour leur part, les représentants de la communauté n'ont pas droit de vote. Enfin, la présidence du conseil doit être assumée par un parent.

2.5. La mise en place des conseils d'établissement et ses difficultés

Les conseils se sont mis en place rapidement, mais dans une certaine confusion et non sans difficultés, comme en fait foi l'étude du ministère de l'Éducation, *Les conseils d'établissement : regard sur une première année de fonctionnement*⁶. Qui plus est, leur fonctionnement fut perturbé, notamment à la Commission scolaire de Montréal (CSDM), au cours de leur seconde année d'existence, lorsque les enseignants, refusèrent d'assister aux réunions des conseils (un épisode généralement connu comme le « boycott des enseignants »). Ceci eut notamment pour conséquence la suspension de quelque vingt-deux conseils d'établissement à la CSDM.

⁴ La loi prévoit des exceptions lorsque moins de 60 élèves sont inscrits à une école.

⁵ La loi ayant stipulé que le mandat de la moitié des premiers représentants élus par les parents est d'un an, il devrait donc avoir renouvellement de la moitié des représentants des parents (ou reconduction de leur mandat) à chaque année.

⁶ Gouvernement du Québec, 1999

3. SYNTHÈSE DES DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES PARENTS

3.1. Considérations générales sur la participation des parents interrogés

Les parents interrogés participent assidûment, non seulement aux réunions de leur conseil, mais aussi de diverses autres instances tant à l'intérieur de la structure scolaire qu'au niveau de leurs quartiers. Pour les présidents et présidentes, l'implication au conseil requiert de 2 à 30 heures par mois, pour une moyenne mensuelle de 9,5 heures de rencontres, de réunions et de préparation. La plupart d'entre eux ont participé à toutes, ou à presque toutes les réunions de leur conseil.

Plusieurs écoles (selon 15 des 22 présidences sondées) n'ont pas d'organisme de participation des parents (OPP). Là où des OPP avaient été constitués en septembre 2000, ils ont souvent cessé de fonctionner au cours de l'année. Par ailleurs, les avis des présidences et des membres de conseil sont partagés à propos de l'OPP : plusieurs ne croient pas que l'OPP aide à faire valoir le point de vue des parents au conseil. Notons que très peu d'écoles permettent aux parents membres du conseil de s'alimenter auprès de l'OPP. Cette pratique semble pourtant appréciée et profitable.

Il ressort du sondage auprès des présidences que la participation des parents à ces assemblées varie beaucoup. La participation moyenne aux assemblées de septembre 2000 était de 76 parents. La participation maximale s'élevait à 200 parents (un cas). Dans 8 écoles, il y avait 100 parents ou plus et dans 8 autres, trente parents ou moins. Dans une des écoles, il n'y avait que 5 parents à l'assemblée.

3.2. Le point de vue des parents de milieux défavorisés sur les conseils d'établissement : perceptions et suggestions

A. INCIDENCES BÉNÉFIQUES ET MOTIFS DE SATISFACTION

- Une meilleure compréhension du système scolaire, de la réforme de l'éducation et du fonctionnement de l'école.
- Un sentiment général de compétence et d'utilité.
- La possibilité d'exercer une conscience critique en étant informé.
- La satisfaction d'« avoir notre mot à dire » et d'avoir pris de bonnes décisions sur des dossiers particuliers.
- Les relations avec la direction et le personnel et les échanges avec les autres membres du conseil.

B. LIMITES ET OBSTACLES

Obstacles sur le plan de l'information et de la compréhension

- Une mauvaise compréhension des documents écrits présentés au conseil :

Ainsi, plus du tiers des membres du groupe témoin estime que la participation au conseil ne les a pas aidés à mieux comprendre les budgets de l'école.

- Le manque d'information :

La moitié des présidents ont indiqué que les parents de leur école ne recevaient pas d'information (généralement sous forme de présentations *ad hoc*) à propos du conseil. Les connaissances sur les conseils, la loi et le système scolaire en général sont souvent imprécises. Ainsi, le sondage auprès des présidences a révélé que quelques présidents de conseil ne savaient pas si leur conseil avait des règles écrites pour sa régie interne, et l'un d'eux ignorait quel était le budget du conseil.

- Une diffusion inégale de l'information :
Le conseil d'établissement dans son ensemble dispose d'une information moins complète que celle du personnel et de la direction pour décider. « *Nous avons l'impression de nous battre à armes inégales en matière d'information, et donc, de pouvoir.* »
- Une certaine confusion terminologique :
Du côté des commissions scolaires anglophones, certains parents ne saisissaient pas la différence entre « *school board* » (commission scolaire) et « *school governing board* » (conseil d'établissement). De commenter un parent, « *We told them that it was just a new name for the PTA !* »⁷
- De façon générale, ils sont plutôt en désaccord avec l'énoncé :
« *Ma participation au conseil m'a permis de mieux comprendre la communauté desservie par l'école.* »

Suggestions des parents pour améliorer l'information et la compréhension

- Former les parents de l'école en général sur les instances scolaires et les enjeux du monde de l'éducation. On suggère de préparer pour chaque parent membre du conseil un « dossier de rentrée » semblable à celui qui est remis au personnel.
- Informer les parents de l'école du fonctionnement du conseil (règlements de régie interne), de ses réunions et de ses décisions (documents qui expliquent les travaux du conseil et ses décisions).
- Posséder une information complète à propos des dossiers dont le conseil traite ou a traité (recueil des réalisations du conseil) et faciliter la diffusion des procès-verbaux du conseil.

⁷ « *Parent-Teacher Association* »

- Faciliter la circulation de l'information en provenance de la commission scolaire, et tout spécialement parmi les membres du conseil.
- Simplifier la rédaction de la documentation et des présentations écrites, notamment en ce qui concerne les budgets.
- Profiter des « portes ouvertes » pour intéresser et sensibiliser les parents aux conseils d'établissement au moyen, par exemple, de kiosques d'information.
- Offrir à l'école des informations telles que : portrait de la communauté, profil socio-économique des parents, disponibilités et horaires de travail des parents, attentes et intérêts, etc., informations recueillies par l'intermédiaire des OPP, l'utilisation de mini-sondages ou l'instauration d'une période de questions lors des réunions du conseil.

Obstacles sur le plan de la communication

- Peu d'échanges entre les parents membres du conseil en dehors des réunions formelles :
 - « On ne connaît même pas, ou à peine, les autres parents du conseil. On arrive juste à temps pour la réunion et on se disperse aussitôt après. » Quatorze des vingt-deux présidents et présidentes sondés confirment que les parents membres du conseil n'échangent jamais ou échangent rarement entre eux entre les réunions.
- Difficulté de communication avec les instances des commissions scolaires :
 - On souligne que le rôle de la personne déléguée au regroupement et, le cas échéant, au comité central de parents est crucial, et que la qualité des rapports détermine la qualité de la communication avec ces instances.

- Manque de préparation :
Contrairement à la direction et aux enseignants, « on se sent vulnérables parce qu'on n'a pas le temps de se consulter ni de se préparer ». Les parents ne consultent pas les procès-verbaux du conseil d'établissement.
- Manque d'élaboration des réponses :
Quant aux échanges au conseil même, « les parents ont de la difficulté à exprimer leur opinion, sauf quand c'est émotionnel. Et ça ne donne pas les meilleures discussions ».

Suggestions des parents pour améliorer la communication

- Les parents devraient avoir un moyen simple de communiquer avec leurs représentants au conseil s'ils ont des questions à leur poser, des suggestions à faire, etc.
- Il devrait exister des canaux de communication efficaces entre l'OPP et les parents qui sont membres du conseil d'établissement;
- Il faudrait que les parents des conseils d'écoles situées à proximité les unes des autres puissent communiquer facilement entre eux.
- De façon générale, on croit essentiel que chaque conseil élabore et mette en œuvre un plan de communication interne (dans l'école) et externe (avec la communauté).

Obstacles sur le plan de la participation

- Absentéisme et démissions :
La presque totalité des présidences (20 sur 22) constatent que les parents n'assistent jamais ou rarement comme observateurs aux réunions du conseil. Quand ils sont présents, ils posent

rarement des questions. Près de soixante pour cent des présidents et présidentes interrogés ont indiqué qu'un ou plusieurs parents avaient démissionné du conseil de leur école en cours d'année.

- L'absence de relève :
« *On perd l'expérience au fur et à mesure.* » Ceci semble d'autant plus justifié que des postes de parents sont devenus vacants à 13 des 22 conseils dont les présidences ont répondu au sondage, et que ces postes n'ont pas été comblés dans 6 cas sur 13.
- Trop de sollicitation des parents :
Plusieurs sont à la fois au conseil d'établissement et aux deux niveaux des comités de parents (régional et central) : « *On finit souvent par cumuler... Être à plusieurs instances, ça aide à comprendre les choses, mais ça consomme du temps.* » Ceci a un double effet : d'une part, les parents qui cumulent les postes souffrent souvent d'épuisement et, d'autre part, l'exigence en temps effraie les parents qui voudraient s'impliquer, mais qui ont des disponibilités limitées.
- Le manque d'intérêt :
La plupart des présidences ont indiqué que les parents ne semblent pas intéressés par ce qui se passe au conseil, et qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour assister aux réunions, ni pour poser des questions à propos du conseil. Par contre, plusieurs indiquent que les parents leur posent des questions à ce sujet.
- Le sentiment de perte de temps :
45% des présidents et présidentes qui ont répondu au sondage se disaient d'accord, ou moyennement d'accord, avec l'énoncé « *Il m'est arrivé d'avoir l'impression de perdre mon temps en participant au conseil* ».

- L'absence de représentation, ou la faible représentation au sein des conseils (et surtout des présidences), des personnes à faible revenu, des mères monoparentales et de certaines communautés ethniques. Certains conseils n'ont aucun représentant de la communauté. Douze des vingt-deux présidences répondant au sondage ont indiqué que leur conseil ne comptait qu'un seul représentant de la communauté.
- Selon les parents, le déroulement des assemblées n'incite pas à la participation. À leur avis, ce déroulement ne facilite pas toujours des choix éclairés et ne permet pas d'élire des représentants qui représentent les divers milieux et communautés qu'on retrouve à l'école.

Suggestions des parents pour améliorer la participation

- Les directions d'école devraient, de façon générale, susciter, faciliter et favoriser la participation des parents, non seulement au conseil, mais aussi à l'école en général, notamment en facilitant la formation des OPP.
- Les directions d'école devraient informer les parents dès l'inscription des enfants sur le conseil d'établissement et des autres instances (comme l'OPP), ainsi que des autres possibilités d'implication auprès de l'école. On juge aussi important d'encourager et d'encadrer la participation des personnes qui veulent continuer à s'impliquer à l'école après que leurs enfants ont quitté cette dernière.
- Les commissions scolaires et leurs instances devraient soutenir activement les démarches des conseils d'établissement.
- Les parents jugent important d'avoir des liens avec les autres écoles de leur quartier et de tenir des rencontres entre ces écoles afin de comparer la réalité de chacune et d'élaborer des analyses, des stratégies et des actions communes.

- Les parents insistent sur l'importance de souligner les gestes d'implication et de participation des parents par des témoignages d'appréciation tels que : certificats et lettres de remerciement qui pourraient être élaborés par les élèves, bulletins, communiqués, témoignages de reconnaissance.

Obstacles sur le plan de la consultation/pouvoir de décision

- Les parents ont l'impression d'être les derniers consultés sur les décisions. « *On sent qu'on fait partie des meubles, qu'on nous utilise pour remplir des cases dans un organigramme.* » Notons toutefois que ce sentiment semble moins fort chez les présidents et présidentes de conseil.
- Le pouvoir de décision est limité à l'adoption ou non d'une proposition. « *Les choses nous sont souvent présentées avec un seul choix : oui ou non, 'rubber stamp' ou refus.* » « *Les propositions soumises finissent toujours par être adoptées.* » « *Avec les conseils d'orientation, on participait vraiment; aujourd'hui, on a des pouvoirs, mais c'est surtout le pouvoir de s'opposer. [...] On n'a que le droit de dire non, pas celui de travailler sur des projets.* » « *On n'a pas vraiment le pouvoir de décision, mais on peut influencer les décisions.* »
- Plusieurs nous ont dit sentir qu'il y a « *une dilution et une dispersion des pouvoirs* » entre les diverses instances.
- Plusieurs parents indiquent qu'ils se sont sentis, à un moment ou à un autre, utilisés et même manipulés. Quelques-uns ont indiqué craindre des représailles. La moitié des présidents et présidentes de conseil sont d'accord avec l'énoncé : « *Il m'est arrivé de penser qu'on m'utilisait ou qu'on me manipulait* ». Une autre a confié : « *J'ai reçu des appels de parents en larmes qui se plaignaient d'intimidation et j'ai connu des*

gens qui ont démissionné de leur conseil par peur de représailles envers leurs enfants. »

Suggestions des parents pour améliorer la consultation

- Posséder l'argumentaire, « les arguments pour et contre qui ont amené les propositions et recommandations faites au conseil ».
- Confier aux parents, s'ils le veulent, des responsabilités particulières (par exemple, un parent qui a des connaissances en administration pourrait travailler plus particulièrement sur le budget).

Obstacles sur le plan de la collaboration/relations interpersonnelles

- Rapports de pouvoir :
Plusieurs parents ont mentionné que, contrairement à ce qui se passait dans les conseils d'orientation, les rapports de pouvoir sont à l'avant-plan dans les conseils d'établissement. Certains considèrent que « *les réflexes de pouvoir ont été réveillés et institutionnalisés par la loi.* » En conséquence, « *il faut se servir de la loi pour que nos droits soient respectés* ».
- Inégalité des rapports :
Près du tiers des présidents et présidentes estiment qu'ils ne peuvent pas parler d'égal à égal avec la direction et le personnel, même si la plupart jugent pouvoir s'exprimer sans crainte au conseil.
- Conflits de personnalité :
Dans une école, il apparaît que « *les personnalités en présence et les éventuels conflits de personnalités jouent un grand rôle dans la façon de faire et l'efficacité du conseil* ».

- D'ailleurs, plus de la moitié des présidents et présidentes sondées se disaient moyennement ou totalement d'accord avec l'énoncé : « *Il m'est arrivé de prendre des décisions qui ne correspondaient pas à mes principes ou à mes valeurs* ».

Suggestion des parents pour améliorer la collaboration et les relations

- La plupart des conseils, mais spécialement ceux qui font face à des crises ou à des conflits internes et qui ont peu d'expérience de collaboration en matière de résolution de problèmes, ont besoin d'aide et de ressources en matière d'animation et de médiation.

4. ANALYSE DES DONNÉES

Dans une large mesure, la participation des parents aux conseils d'établissement des écoles situées en milieux défavorisés est influencée par les mêmes facteurs que l'ensemble des rapports entre l'école, les parents et la communauté.

4.1. Analyse comparée des facteurs de participation

Dans son étude *Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais*, Marie McAndrew fait la recension des écrits consacrés à la participation des parents. Elle retient trois principaux facteurs de participation des parents aux activités et instances scolaires :

- L'appartenance de classe des parents (« plus le milieu est favorisé, plus le niveau de participation des parents est élevé »).
- L'attitude du milieu scolaire et plus particulièrement celle de la direction de l'école (« plus le milieu scolaire est favorable à la participation parentale, plus le niveau de celle-ci est effectivement élevé »).
- Le type d'activités proposées aux parents (« plus le lien de l'activité proposée avec l'éducation de leur propre enfant est perçu par les parents, plus le niveau de participation parentale est élevé »)⁸.

4.2. Facteurs particuliers en milieux défavorisés

Selon les chercheurs, les principaux obstacles à la participation des parents de milieux défavorisés sont :

- Moindre maîtrise de la langue chez les parents des milieux défavorisés;

⁸ McAndrew, 1989.

- Moindre niveau d'instruction qui entraîne une timidité plus grande à l'endroit du milieu scolaire;
- Des conditions de vie plus difficiles et des horaires de travail peu propices à la participation;
- Les différences culturelles entre l'école « institution de classe moyenne » et les parents;
- Le manque de respect des valeurs et caractéristiques des milieux défavorisés dans le climat général de l'école et dans le projet éducatif lui-même.⁹

Janine Hohl¹⁰, dans un article consacré à la question, ajoute un facteur important : *l'écart entre le parent réel et le parent attendu par l'école.*

Elle fait remarquer que le milieu scolaire a *construit* un discours et un profil de parent participant dans lequel ne se retrouvent pas nécessairement les parents, surtout pas ceux des milieux défavorisés.

4.3. Facteurs reliés au modèle de « gestion par l'école »

La « gestion par l'école » : un concept à clarifier

La mise sur pied des conseils d'établissement s'inscrit dans une tendance plus large en Amérique, depuis les années 1980 : l'implantation de ce qu'on appelle le *school-based management* (ou *site-based management*) et, en français, la « gestion par l'école ». Ce type d'approche de gestion des ressources scolaires peut décrire des réalités fort diverses et des objectifs politiques et administratifs contradictoires. C'est sans doute pourquoi Malen, Ogala et Kranz, qui ont étudié l'implantation de la gestion par l'école depuis des années, la qualifient

⁹ Id.

¹⁰ Lien social et politiques, RIAC, printemps 1996 : *qui sont les parents? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école.*

de « *generic term for diverse activities [...] an ambiguous concept that defies definition* »¹¹. Toutefois, selon Lewis, « *the name is not as important as the shifts in authority that are taking place* »¹².

Problèmes et tendances

Aux États-Unis, où la gestion par l'école a été mise à l'essai depuis quelque deux décennies, son impact le plus important a été que le rôle de *tous* les partenaires de l'école (tant au niveau de l'école même qu'au niveau des commissions scolaires) a été profondément transformé par son implantation.¹³ En effet, au cœur de la gestion par l'école, est mise en avant la prise de décision participative au niveau de l'école. Toutefois, les premières expériences de gestion par l'école ont rencontré plusieurs problèmes similaires aux conseils d'établissement :

- *Faible expérience de travail en équipe et d'esprit de collaboration.*
- *Transformation des responsabilités et rôles.* Le directeur d'école cesse d'être un patron pour devenir un « chef de direction ». Les enseignants sont amenés à sortir de l'isolement de leur salle de classe. Le rôle de chaque instance et de chaque participant n'est pas clairement défini.
- *Sentiment d'incompétence des parents et aux représentants de la communauté* sur les aspects techniques et administratifs (budgets, organigrammes, instances, etc.) et les aspects liés au fonctionnement du conseil d'établissement (processus de prise de décision, résolution de conflits et de problèmes, etc.).
- *Investissement en temps* dans le processus décisionnel et la préparation des réunions.

¹¹ cité par Cotton, 1992.

¹² Lewis, 1989.

¹³ Cotton, 1992 : « *According to the growing body of implementation research, the major impact is that the roles of all educational stakeholders —superintendents, other central office personnel, board members, principals, teachers, other school staff, and often parents, community members and students —are profoundly affected.* »

- *Attentes exagérées* suscitée par la mise en place de mécanismes de gestion par l'école, tels que des résultats probants dans des délais trop courts, alors que, de l'avis des auteurs, il faut cinq ans et plus pour ce faire.
- *Questions éloignées des préoccupations des parents* et à propos desquelles ils ne se sentent pas compétentes.
- *Conflit de règles et de procédures* entre la gestion par l'école et les structures supérieures (commissions scolaires, regroupements, ministères, etc.) jugées peu flexibles.
- *Faible crédibilité de la gestion par l'école*, perçue comme une « fumisterie » ou simple opération de relations publiques¹⁴ sauf à y consacrer les ressources humaines et financières nécessaires.
- *Sentiment communautaire peu développé* pour les écoles qui desservent un vaste territoire, comme les écoles secondaires.
- *Insatisfaction des membres des conseils d'établissement* (parents, enseignants, membres du personnel non enseignant) appelés à prendre des décisions sur des questions mineures; leurs décisions ont peu d'impact sur le fonctionnement de l'école et ses politiques; leurs décisions ne sont pas appliquées.

¹⁴ Cotton, 1992.

5. UN MODÈLE À EXPLORER : L'EMPOWERMENT

5.1. Présentation du modèle de l'empowerment

Au Québec, les termes « appropriation » (on dit aussi « appropriation de ses pouvoirs »), « autonomisation », « prise en charge » et « prise en main » traduisent le terme de « l'empowerment ». Dans certains textes écrits ou traduits en français, on utilise le terme « habilitation » (« action de conférer la capacité à un incapable », selon le *Petit Robert*) comme équivalent français d'*empowerment*.¹⁵ Ces diverses appellations reflètent imparfaitement l'expression anglo-saxonne *empowerment* au sens qu'on lui donne dans le domaine du développement communautaire.

L'*empowerment* renvoie à l'efficacité de la participation des individus à la vie sociale en général. L'approche d'*empowerment* repose sur le postulat que les personnes, tant individuellement que collectivement, possèdent et peuvent développer leur *compétence*, au sens large de « capacité d'agir ». L'*empowerment* vise essentiellement la « prise de contrôle responsable » de leur destinée par les individus, les organisations et les collectivités, dans le but d'amener des changements sociaux « responsables ». ¹⁶ Cette notion repose sur le postulat que le changement dans les institutions et dans les instances socio-économiques ne peut se produire que lorsque les individus travaillent en coopération afin d'améliorer la qualité de vie de tous. Il implique la prise de conscience individuelle et la prise en charge collective.

Le terme s'est suffisamment vulgarisé pour être utilisé dans différents contextes : militants dans le cadre d'actions à caractère radical, comme l'organisation de mouvements de résistance à la détérioration des conditions de vie dans les quartiers les plus défavorisés des grandes villes.¹⁷ À l'autre extrême, l'*empowerment* est prôné par certains spécialistes des services sociaux et de santé comme une simple

¹⁵ voir, par exemple, White, *Maîtriser un mouvement...*

¹⁶ Bronfenbrenner, Cochran et Cross

¹⁷ Alinsky, Freire et autres.

approche de saine gestion des services.¹⁸ Très concrètement, c'est à l'*empowerment* que se réfèrent les nombreuses personnes qui ont mis sur pied ou qui pilotent des expériences et des projets innovateurs en milieux défavorisés. On pense ici aux centres et organismes d'éducation populaire, aux coopératives et aux organismes à but non lucratif d'habitation, aux centres communautaires de loisir, aux journaux de rue comme *L'Itinéraire* et à d'autres initiatives semblables qui favorisent l'entraide, la prise de parole, la formation par l'action et l'implication dans la collectivité.

Il ressort de la recherche qu'il ne suffit pas de « travailler sur la participation des parents au conseil ». L'école n'opère pas en vase clos : elle entretient des relations complexes avec la communauté, la commission scolaire et le ministère de l'Éducation.

Or, l'*empowerment* est une approche qui s'applique aux individus, aux organisations et aux communautés. L'*empowerment* des individus interpelle les organisations auxquelles ils participent en tant que lieux de participation qui favorisent le processus de l'*empowerment* individuel. Par ailleurs, la notion d'*empowerment* peut s'appliquer à l'organisation elle-même, à son action et son évolution. En effet, une organisation comme les conseils d'établissement est essentiellement un lieu de participation qui se trouve, en tant que « personne morale », engagée dans un processus d'acquisition progressive de compétences et de connaissances. C'est ainsi qu'une organisation devient en mesure d'interagir efficacement avec son milieu lorsqu'elle se fait « connaître et reconnaître » par ses membres, par le milieu où elle agit et par la collectivité en général. C'est ce qu'on appelle l'*empowerment organisationnel*.

¹⁸ Rissel.

5.2. L'empowerment à l'école : au service des conseils d'établissement

L'*empowerment* a inspiré un certain nombre de démarches dans le monde de l'éducation, notamment dans les milieux de l'éducation populaire et comme cadre de référence pour certaines expériences en milieu scolaire, par exemple : « *Cooperative Communication Between Home and School* » dont le Conseil scolaire de l'île de Montréal a assuré la version française et sa diffusion dans les écoles montréalaises (au Québec, sous le titre de : « *Entre nous : moi, ma famille et l'école* »).

En général, les préoccupations qui sous-tendent la notion d'*empowerment* rejoignent plusieurs des grandes orientations du monde de l'éducation, notamment : l'acquisition de compétences, la formation continue, le développement de la conscience critique et les diverses composantes de l'éducation à la citoyenneté identifiées par nombre d'auteurs.

Qui plus est, la notion d'*empowerment* organisationnel permet de jeter un regard neuf sur la dynamique des conseils d'établissement. En effet, on peut l'appliquer au conseil d'établissement dans son ensemble comme instance au sein de l'école, ainsi qu'à l'école elle-même en tant qu'organisation en interaction avec les autres instances du monde scolaire et la communauté en général.

5.3. Les forces du modèle

AMÉLIORER L'EMPOWERMENT INDIVIDUAL

L'*empowerment* individuel se développe à travers les quatre composantes suivantes :

➤ *Le développement de la participation :*

De l'assistance silencieuse à la participation pleine et entière à la prise de décision, la personne apprend à exercer son droit de parole et d'influencer ou de faire modifier une proposition ou une décision.

➤ **Le développement des compétences techniques :**

Il s'agit de l'acquisition des connaissances théoriques requises pour saisir les enjeux et évaluer les situations, ainsi que des habiletés à poser des actions efficaces.

➤ **Le développement de l'estime de soi :**

Avec le développement de l'estime personnel, la personne reconnaît sa légitimité et son identité propres ainsi que la reconnaissance de sa compétence.

➤ **Le développement de la conscience critique :**

Le développement de la conscience critique conduit à la prise de conscience sociale (« Il y a un lien entre nos problèmes et la façon dont la société est organisée. ») et la prise de conscience politique (« Les problèmes sont d'ordre structurel; leur résolution passe par le changement social, par l'action politique. »).

Tableau 1
Composantes de l'empowerment individuel

DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION	Assistance muette	Participation aux discussions simples	Participation aux débats	Participation aux décisions
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES TECHNIQUES	Acquisition progressive des connaissances théoriques et des habiletés pratiques et techniques requises pour la participation et l'action			
DÉVELOPPEMENT DE L'ESTIME DE SOI	Reconnaissance de sa propre légitimité et de sa propre identité	Reconnaissance de sa propre compétence	Reconnaissance de sa compétence par les autres	
DE LA CONSCIENCE CRITIQUE	Conscience collective	Conscience sociale	Conscience politique	
Capacité d'agir (compétence) de l'individu				

AMÉLIORER L'EMPOWERMENT COMMUNAUTAIRE

L'*empowerment* des communautés se développe sur quatre plans qui font pendant aux diverses composantes de l'*empowerment* individuel :

Pour une communauté, développer la *participation* signifie l'intégration aux lieux et instances décisionnels de personnes qui ne sont pas traditionnellement perçues comme des « décideurs » ou des « leaders ». Ce processus s'exprime par une modification dans la distribution et le partage du pouvoir au sein de la communauté.

Tout comme les individus qui la composent, la communauté doit acquérir de nouvelles *compétences*. Elle doit connaître le milieu dans lequel elle opère, ainsi que les forces de ce milieu. Elle doit aussi se donner des mécanismes qui favorisent le développement des compétences, notamment des mécanismes d'évaluation et d'imputabilité. Une communauté doit être capable de mobiliser les ressources du milieu, dégager des consensus solides, prendre des décisions capables de rassembler les forces vives du milieu et renforcer les réseaux de soutien aux individus qui en sont membres.

Le développement de la *communication* est un élément important de l'*empowerment* des communautés : circulation efficace de l'information générale pertinente pour la communauté, interaction continue entre les membres et les secteurs d'une communauté, accès à l'information requise pour la réalisation de projets spécifiques, une plus grande transparence dans les processus décisionnels et l'expression de points de vue divergents.

La capacité d'agir d'une communauté dépend aussi de son « *capital communautaire* ». On désigne par cette expression le sentiment d'appartenance des individus à leur communauté et à leur environnement et la conscience de son rôle de citoyen.

Récapitulatif

Tableau 2
Composantes de l'empowerment communautaire

DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION	Intégration, dans les lieux décisionnels, d'individus qui ne sont pas perçus comme des leaders naturels ou traditionnels	Développement de l'équité dans la redistribution du pouvoir
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance et reconnaissance des forces du milieu • Élaboration de mécanismes favorisant le développement de la compétence des individus et de la communauté • Capacité de mobiliser et de mailler les ressources locales afin de tirer profit des synergies • Acquisition des habiletés à dégager des consensus et à prendre des décisions ainsi que de la capacité et de la volonté de gérer son propre développement • Renforcement des réseaux de soutien aux individus 	
DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> • Circulation efficace de l'information générale • Interaction entre les membres • Accès à l'information requise pour réussir des projets spécifiques • Transparence dans les processus décisionnels • Expression de points de vue divergents dans un climat de confiance 	
DÉVELOPPEMENT DU CAPITAL COMMUNAUTAIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Sentiment d'appartenance à la communauté et à son environnement • Conscience de la citoyenneté de chacun des membres 	
Capacité d'agir (compétence) de la communauté		

INTERACTION ENTRE L'EMPOWERMENT INDIVIDUEL ET COMMUNAUTAIRE

Comme l'indique le tableau qui suit, les processus d'*empowerment* communautaire et d'*empowerment* individuel s'influencent, se complètent et se renforcent réciproquement.

Tableau 3

Relations entre l'empowerment de l'individu et de la communauté

INDIVIDU		COMMUNAUTÉ
<i>Empowerment individuel</i>	?	<i>Empowerment communautaire</i>
Participation Compétences techniques Estime de soi Conscience critique	?	Participation Compétences de la communauté Communications Capital communautaire
Compétence (capacité d'agir) de l'individu	?	Compétence (capacité d'agir) de la communauté

AMÉLIORER L'EMPOWERMENT ORGANISATIONNEL

Une organisation est composée des individus et elle est elle-même membre d'une communauté. L'*empowerment* organisationnel évolue sur quatre plans :

- Le développement de la *participation* vise à l'intégration de nouvelles personnes aux instances décisionnelles et de la redistribution du pouvoir;
- Le développement des *compétences* de l'organisation est celui de l'*empowerment* communautaire;
- Le développement de la *reconnaissance* est un élément spécifique au développement de l'*empowerment* des organisations. Si les individus membres d'une organisation développent leur estime de soi, pour l'organisation, l'enjeu est la reconnaissance jusqu'à devenir les interlocuteurs incontournables dans leur milieu et même au-delà;

- Le développement de leur *conscience critique* doit permettre à l'organisation de « voir au-delà » de ses problèmes immédiats, à les mettre en perspective et à développer collectivement une conscience sociale et politique.

Récapitulatif

Tableau 4
Composantes de l'empowerment des organisations

DÉVELOPPEMENT DE LA PARTICIPATION	Intégration, dans les lieux décisionnels, d'individus qui ne sont pas perçus comme des leaders naturels ou traditionnels	Développement de l'équité dans la redistribution du pouvoir	
DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance et reconnaissance des forces du milieu • Élaboration de mécanismes favorisant le développement de la compétence des individus et de la communauté • Capacité de mobiliser et de mailler les ressources locales afin de tirer profit des synergies • Acquisition des habiletés à dégager des consensus et à prendre des décisions ainsi que de la capacité et de la volonté de gérer son propre développement • Renforcement des réseaux de soutien aux individus 		
DÉVELOPPEMENT DE LA RECONNAISSANCE	<ul style="list-style-type: none"> • Par les membres • Par les autres organisations de même type • Par la communauté 		
DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE CRITIQUE	Conscience collective	Conscience sociale	Conscience politique
Capacité d'agir (compétence) de l'organisation			

LES RELATIONS ENTRE L'EMPOWERMENT DES ORGANISATIONS ET L'EMPOWERMENT INDIVIDUEL ET COMMUNAUTAIRE

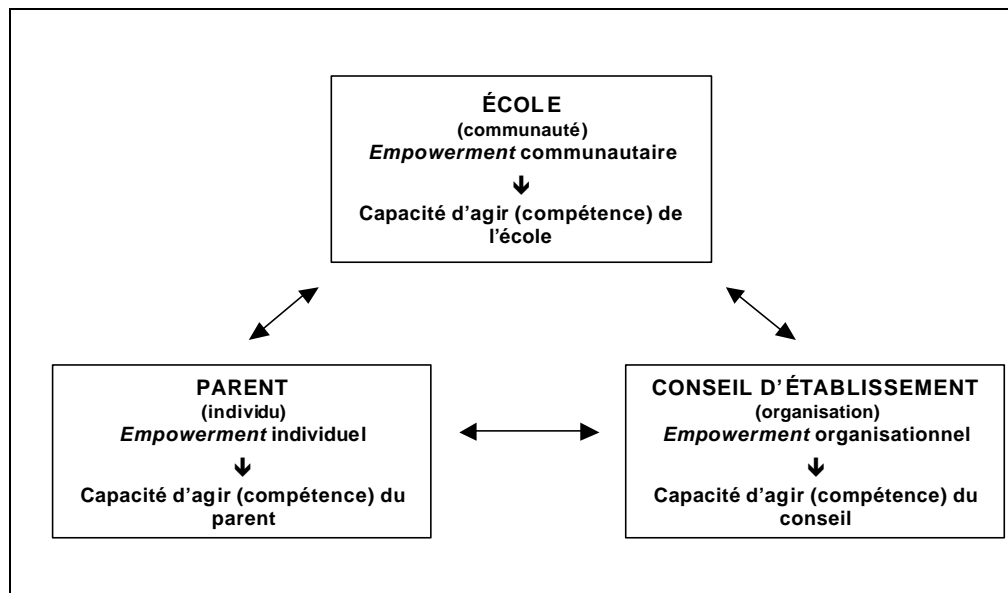
Voici, résumées de façon simplifiée, les interactions entre les processus d'empowerment d'une organisation, des individus qui en sont membres et de la communauté à laquelle l'organisation appartient. À travers ces interactions, les dimensions des processus d'empowerment se combinent et se complètent.

Tableau 5
Relations entre l'empowerment individuel, organisationnel et communautaire

INDIVIDU		ORGANISATION	COMMUNAUTÉ	
<i>Empowerment individuel</i>		<i>Empowerment organisationnel</i>		<i>Empowerment communautaire</i>
Participation Compétences Estime de soi Conscience critique	? ?	Participation Compétences Communications Reconnaissance Conscience critique Capital communautaire	? ?	Participation Compétences Communications Capital communautaire
Capacité d'agir (compétence) de l'individu	? ?	Capacité d'agir (compétence) de l'organisation	? ?	Capacité d'agir (compétence) de la communauté

Un parent peut s'identifier à plusieurs communautés. La prise de conscience critique d'un parent à propos des enjeux de la communauté (l'école) peut l'amener à s'impliquer activement dans une organisation (le conseil d'établissement)... et ainsi de suite.

Figure 1
Empowerment des parents, du conseil d'établissement et de l'école



Le sentiment d'appartenance à l'école ne se développe pas comme l'appartenance à la communauté. Les rapports entre la direction, le personnel et les élèves sont des rapports formels, sur lesquels on a légiféré et qu'on a codifiés ou « conventionnés ». Par contre, le rapport des parents à l'école est surtout de type volontaire et bénévole. La participation des parents aux conseils d'établissement possède ses règles propres au sens où l'école est régie par un code précis, possède une « obligation de résultats » dans l'exécution des tâches et des mandats, est organisée sur un mode hiérarchique dont dépendent la planification et la coordination des services. Ce type de structure correspond à un type de communauté « instrumentale » qui rompt avec les habitudes de la communauté « existentielle » qu'est la famille ou la communauté, où les parents se sentent « naturellement » à l'aise, où les relations sont moins contraignantes et les liens plus informels, où dominent le soutien mutuel, l'entraide et la coopération.

CONDITIONS DE SUCCÈS DES CONSEILS D'ÉTABLISSEMENT

Tout semble indiquer que la réussite des conseils d'établissement et de la mise en œuvre des réformes qui veulent une « école ouverte sur son milieu » requiert d'ajuster le style de relations et les modes d'action à ceux d'une communauté existentielle. Le conseil d'établissement se rapproche d'une communauté existentielle quand il :

- se préoccupe autant des processus que des résultats;
- partage un système de valeurs articulées à l'intérieur d'une vision commune;
- est ouvert au changement, aux idées neuves et aux opinions divergentes;
- favorise une atmosphère d'apprentissage de nouvelles façons de faire et offre la possibilité aux individus de développer leurs compétences et habiletés;
- offre des occasions aux individus de contribuer à son développement par le biais d'actions concrètes bien planifiées et coordonnées;
- exerce un leadership solide, de type consensuel, sur les plans organisationnel, instrumental et social qui, simultanément, motive et soutient les individus;¹⁹

¹⁹ Ninacs

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous retenons, de l'expérience relatée par les parents de milieux défavorisés au sein des conseils d'établissement, les éléments suivants susceptibles de servir de pistes d'action :

- Que la motivation de ces parents à participer à l'école pour des motifs autant personnels que communautaires ne semble pas si différente de celle de l'ensemble des parents.
- Qu'un obstacle important à la participation des parents demeure le manque d'information : quand elle est accessible, diffusée de manière adéquate, claire et compréhensible, c'est un ingrédient essentiel à une communication de qualité au sein des conseils d'établissement.
- Que les perceptions sont souvent à l'origine d'une méfiance entre l'école et les parents et qu'elles peuvent, quand elles ne sont pas clarifiées de part et d'autre, affecter les relations au sein des conseils d'établissement : un travail sur les mentalités reste à faire avant de s'engager sur la voie de la collaboration.
- Que l'efficacité sur les conseils d'établissement est liée à une participation régulière des parents à l'école : un leadership clairement affirmé par les autorités scolaires permet de fournir l'impulsion nécessaire à l'adoption par les écoles de mesures dynamiques et complémentaires en matière de soutien à l'exercice du rôle parental.
- Que la dimension politique des conseils d'établissement n'est pas encore tout à fait apprivoisée par les différents interlocuteurs: il faudrait donc démystifier cet aspect et donner à toutes les composantes du CE des outils pour composer avec le pouvoir et avec les tensions qui accompagnent le partage du pouvoir et le processus de prise de décision.

ANNEXES

ANNEXE 1

Liste des écoles visées

Tableau 6

Liste des écoles défavorisées		
ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
Accès Est	CSDM	Secondaire
Accès Ouest	CSDM	Secondaire
Adélarde-Desrosiers	CSPI	Primaire
Adélarde-Desrosiers, annexe	CSPI	Primaire
Algonquin	CSMB	Primaire
Alice-Parizeau	CSDM	Primaire
Annexe Charlevoix	CSDM	Primaire
Aquarelle	CSMB	Primaire
Barclay	CSDM	Primaire
Baril	CSDM	Primaire
Barthélemy-Vimont	CSDM	Primaire
Barthélemy-Vimont, annexe 1	CSDM	Primaire
Barthélemy-Vimont, annexe 2	CSDM	Primaire
Bedford	CSDM	Primaire
Bienville	CSDM	Primaire
Cardinal	CSMB	Secondaire
Carlyle	CSEM	Primaire
Champlain	CSDM	Primaire
Chanoine-Joseph-Théorêt	CSMB	Primaire
Charles-Lemoyne	CSDM	Primaire
Chomedey-de-Maisonneuve	CSDM	Secondaire
Coronation	CSEM	Primaire

Liste des écoles défavorisées		
ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
De la Fraternité	CSPI	Primaire
De Roberval	CSDM	Secondaire
De-la-Petite-Bourgogne	CSDM	Primaire
École des Nations	CSDM	Primaire
École Sans-Frontières	CSDM	Primaire
Édouard VII	CSDM	Primaire
Émile-Legault	CSMB	Secondaire
Enfant-Soleil	CSMB	Primaire
Évangéline	CSDM	Secondaire
FACE I et II	CSEM	Primaire
Félix-Leclerc	CSDM	Primaire
Francesca Cabrini	CSEM	Primaire
Garneau	CSDM	Primaire
Georges-Vanier	CSDM	Secondaire
Gilles-Vigneault	CSDM	Primaire
Guy-Drummond	CSMB	Primaire
Hampstead	CSEM	Primaire
Henri-Beaulieu	CSMB	Primaire
Henri-Bourassa	CSPI	Secondaire
Hochelaga	CSDM	Primaire
Iona	CSDM	Primaire
James Lyng High	CSEM	Secondaire
Jean-Baptiste-Meilleur	CSDM	Primaire
Jeanne-LeBer	CSDM	Primaire
Jeanne-Mance	CSDM	Secondaire
John F. Kennedy High	CSEM	Secondaire
John Grant High	CSEM	Secondaire
John XXIII	CSEM	Primaire

Liste des écoles défavorisées		
ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
Joseph-François-Perrault	CSDM	Secondaire
Jules-Verne	CSPI	Primaire
La Dauversière	CSDM	Secondaire
La Mennais	CSDM	Primaire
La Voie	CSDM	Secondaire
Léonard-De Vinci - Pavillon	CSDM	Primaire
Léonard-De Vinci	CSDM	Primaire
Les Enfants du monde	CSDM	Primaire
Lévis-Sauvé	CSMB	Primaire
Louisbourg	CSDM	Primaire
Louis-Joseph-Papineau	CSDM	Secondaire
Lucien-Pagé	CSDM	Secondaire
Ludger-Duvernay	CSDM	Primaire
Maisonneuve	CSDM	Primaire
Marguerite-Bourgeois	CSDM	Primaire
Marie-Anne, secondaire (soir)	CSDM	Secondaire
Marie-Favery	CSDM	Primaire
Marie-Rivier	CSDM	Primaire
Marie-Rivier, annexe	CSDM	Primaire
Mgr-Richard	CSMB	Secondaire
Montcalm	CSDM	Primaire
Mont-Royal	CSMB	Secondaire
Nazareth	CSEM	Primaire
Notre-Dame-de-la-Défense	CSDM	Primaire
Notre-Dame-de-la-Paix	CSMB	Primaire
Notre-Dame-de-l' Assomption	CSDM	Primaire
Notre-Dame-de-Lourdes	CSMB	Primaire
Notre-Dame-des-Neiges	CSDM	Primaire

Liste des écoles défavorisées		
ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
Notre-Dame-des-Sept-Douleurs	CSMB	Primaire
Notre-Dame-du Sourire	CSMB	Secondaire
Outremont	CSMB	Secondaire
Parkdale	CSEM	Primaire
Pierre-Dupuy	CSDM	Secondaire
Program Mile End High	CSEM	Secondaire
Saint-Albert-le-Grand	CSDM	Primaire
Saint-Anselme	CSDM	Primaire
Saint-Arsène	CSDM	Primaire
Saint-Bernardin	CSDM	Primaire
Saint-Clément	CSDM	Primaire
Sainte-Bernadette-Soubirous	CSDM	Primaire
Sainte-Bernadette-Soubirous, annexe	CSDM	Primaire
Sainte-Catherine-de-Sienne	CSDM	Primaire
Sainte-Cécile	CSDM	Primaire
Sainte-Gemma-Galgani	CSDM	Primaire
Sainte-Jeanne-d' Arc (nouvelle)	CSDM	Primaire
Sainte-Lucie	CSDM	Primaire
Sainte-Odile	CSDM	Primaire
Saint-Étienne	CSDM	Primaire
Saint-Gabriel-Lalemant	CSDM	Primaire
Saint-Gabriel-Lalemant, annexe	CSDM	Primaire
Saint-Germain-de-Saint-Laurent	CSMB	Secondaire
Saint-Grégoire-le-Grand	CSDM	Primaire
Saint-Henri	CSDM	Secondaire
Saint-Jean-Baptiste	CSDM	Primaire
Saint-Jean-Baptiste-de-la-Salle	CSDM	Primaire
Saint-Jean-de-Brébeuf	CSDM	Primaire

Liste des écoles défavorisées		
ÉCOLE	COMMISSION SCOLAIRE	NIVEAU D'ENSEIGNEMENT
Saint-Jean-de-la-Croix	CSDM	Primaire
Saint-Jean-de-la-Lande (nouvelle)	CSDM	Primaire
Saint-Kevin	CSDM	Primaire
Saint-Luc	CSDM	Secondaire
Saint-Mathieu	CSDM	Primaire
Saint-Noël-Chabanel	CSDM	Primaire
Saint-Noël-Chabanel, annexe	CSDM	Primaire
Saint-Nom-de-Jésus	CSDM	Primaire
Saint-Pascal-Baylon	CSDM	Primaire
Saint-Pierre-Claver	CSDM	Primaire
Saint-Rémi	CSPI	Primaire
Saint-Simon-Apôtre	CSDM	Primaire
Saint-Zotique	CSDM	Primaire
Simonne-Monet	CSDM	Primaire
Sinclair Laird	CSEM	Primaire
St. Dorothy	CSEM	Primaire
St. Gabriel	CSEM	Primaire
St. Patrick	CSEM	Primaire
Victor-Rousselot	CSDM	Primaire
Wagar High	CSEM	Secondaire
Westmount Park	CSEM	Primaire
Woodland	CSLBP	Primaire

La répartition territoriale des écoles

Ces écoles sont réparties sur le territoire des cinq commissions scolaires de l'île de Montréal, comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 7

Répartition des écoles

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	5	70	10	13	1	99
Secondaire	1	16	7	5	0	29
Total	6	86	17	18	1	128

En termes d'inscriptions, la répartition est la suivante :

Tableau 8

Répartition des inscriptions

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	1 779	26 792	4 162	4 230	365	37 328
Secondaire	1 824	13 308	3 218	1 298	0	19 648
Total	3 603	40 100	7 380	5 528	365	56 976

Autrement dit :

- Les écoles primaires représentent 77% des écoles défavorisées et 66% des élèves inscrits dans l'ensemble des 128 écoles.
- À elle seule, la Commission scolaire de Montréal compte 70% du total des élèves inscrits à ces écoles, ainsi que 67% des écoles du groupe.
- Les écoles primaires représentent 77% des écoles et 66% des élèves.

Représentées par quartiers, les 128 écoles se répartissent dans 24 secteurs géographiques, comme l'indique le tableau qui suit.

Tableau 9

Répartition géographique des écoles

QUARTIER / VILLE	NOMBRE D'ÉCOLES	% DES ÉCOLES	ÉLÈVES INSCRITS	% DES ÉLÈVES
Ahuntsic	2	2%	510	1%
Cartierville	6	5%	2 824	5%
Centre-Sud	6	5%	2 006	3%
Centre-ville	1	1%	196	0%
Côte Saint-Luc	1	1%	412	1%
Côte-des Neiges	10	8%	5 343	9%
Dollard-des-Ormeaux	1	1%	1 568	3%
Hampstead	1	1%	311	1%
Hochelaga-Maisonneuve	9	7%	3 834	7%
Lachine	1	1%	123	0%
Mile End	3	2%	766	1%
Montréal-Nord	6	5%	4 603	8%
Mont-Royal	3	2%	1 113	2%
Notre-Dame-de Grâce	3	2%	892	2%
Outremont	2	2%	324	1%
Parc Extension	6	5%	2 188	4%
Plateau	4	3%	1 868	3%
Rosemont	17	13%	5 495	9%
Saint-Laurent	6	5%	3 361	6%
Saint-Michel	12	9%	5 851	10%
Sud-Ouest	11	9%	4 286	7%
Verdun	8	6%	3 571	6%
Villeray	8	6%	6 078	10%
Westmount	1	1%	453	1%
TOTAL	128	100%	57 976	100%

Composition et caractéristiques des groupes de travail

Pour constituer un groupe de quinze personnes qui soit représentatif de l'ensemble des écoles et commissions scolaires de l'île de Montréal, nous avons considéré les facteurs suivants :

- Le nombre total d'écoles de chaque commission scolaire;
- Le total des inscriptions aux écoles de chaque commission scolaire;
- Le nombre d'écoles défavorisées de chaque commission scolaire;
- Le nombre d'inscriptions aux écoles défavorisées de chaque commission scolaire;
- La répartition entre le primaire et le secondaire.

Méthode 1 : Composition d'un échantillon d'après le nombre d'écoles

Le tableau qui suit indique le nombre total d'écoles pour chaque commission scolaire et pour chaque niveau d'enseignement.

Tableau 10

Nombre total d'écoles

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Écoles primaires	44	140	67	44	45	340
Écoles secondaires	12	34	20	27	15	108
Total	56	174	87	71	60	448

La répartition en pourcentage est donc la suivante :

Tableau 11

Répartition du total des écoles (pourcentage)

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP
% des écoles primaires	13%	41%	20%	13%	13%
% des écoles secondaires	11%	31%	19%	25%	14%
% du total	13%	39%	19%	16%	13%

Un échantillon de 15 personnes constitué à partir du nombre d'écoles serait donc le suivant :

Tableau 12

Échantillon basé sur le nombre total d'écoles

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	1	5	2	1	2	11
Secondaire	0	1	1	1	1	4
Total	1	6	3	2	3	15

Méthode 2 : Composition d'un échantillon d'après le nombre d'écoles défavorisées

La répartition des écoles défavorisées est différente du nombre total d'écoles, comme le démontre le tableau suivant.

Tableau 13

Nombre d'écoles défavorisées

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Écoles primaires défavorisées	5	70	10	13	1	99
Écoles secondaires défavorisées	1	16	7	5	0	29
Total	6	86	17	18	1	128

Ce qui donne les pourcentages suivants :

Tableau 14

Répartition des écoles défavorisées (pourcentage)

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP
% des écoles primaires défavorisées	5%	71%	10%	13%	1%
% des écoles secondaires défavorisées	3%	55%	24%	17%	0%
% du total des écoles défavorisées	5%	67%	13%	14%	1%

Un échantillon de 15 personnes constitué à partir du nombre d'écoles défavorisées serait donc le suivant :

Tableau 15

Échantillon basé sur le nombre d'écoles défavorisées

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	1	8	1	2	0	12
Secondaire	0	2	1	1	0	3
Total	1	10	2	2	0	15

Méthode 3 : Composition d'un échantillon selon le nombre d'inscriptions

Il faut en outre considérer, outre le nombre d'écoles, le nombre d'inscriptions. Voici quelles étaient les inscriptions en septembre 1999 pour l'ensemble des écoles des cinq commissions scolaires.

Tableau 16

Inscriptions — Ensemble des écoles

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Préscolaire	2 898	10 121	3 843	2 749	2 454	22 065
Primaire	16 081	40 345	21 439	13 835	14 564	106 264
Secondaire	10 066	26 498	13 106	9 353	10 289	69 312
Total	29 045	76 964	38 388	25 937	27 307	197 641

Et, en pourcentage :

Tableau 17

Répartition des inscriptions

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP
% du préscolaire	13%	46%	17%	12%	11%
% du primaire	15%	38%	20%	13%	14%
% du préscolaire et primaire	28%	84%	38%	25%	25%
% Secondaire	15%	38%	19%	13%	15%
% Total	15%	39%	19%	13%	14%

Un échantillon de 15 personnes constitué à partir du nombre d'inscriptions serait donc le suivant :

Tableau 18

Échantillon basé sur le total des inscriptions

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire et préscolaire	1	5	1	1	1	9
Secondaire	1	1	2	1	1	6

Méthode 4 : Composition d'un échantillon à partir du nombre d'inscriptions aux écoles défavorisées

Enfin, il faut tenir compte du nombre d'inscriptions aux écoles défavorisées, lequel était le suivant :

Tableau 19

Inscriptions — écoles défavorisées

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	1 779	26 792	4 162	4 230	365	37 328
Secondaire	1 824	13 308	3 218	1 298	0	19 648
Total	3 603	40 100	7 380	5 528	365	56 976

Les pourcentages correspondants sont :

Tableau 20

Répartition des inscriptions aux écoles défavorisées

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP
% des inscriptions au primaire - écoles défavorisées	5%	72%	11%	11%	1%
% des inscriptions au secondaire - écoles défavorisées	9%	68%	16%	7%	0%
% du total % des inscriptions aux écoles défavorisées	6%	70%	13%	10%	1%

Un échantillon de 15 personnes constitué à partir du nombre d'inscriptions aux écoles défavorisées serait donc le suivant :

Tableau 21

Échantillon basé sur les inscriptions aux écoles défavorisées

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	0,5	7	1	1	0	9,5
Secondaire	0,5	4	1	0	0	5,5
Total	1	11	2	1	0	15

Détermination d'un échantillon moyen

En combinant les scénarios précédents, nous en arrivons à ce qui suit :

Tableau 22

Calcul de l'échantillon moyen

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Échantillon selon le total d'écoles						
Primaire	1	5	2	1	2	11
Secondaire	0	1	1	1	1	4
Total	2	6	3	2	2	15

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Échantillon selon le total d'inscriptions						
Primaire et préscolaire	1	5	1	1	1	8
Secondaire	0	1	2	2	0	5
Total	1	6	3	3	1	13
Échantillon selon le nombre d'écoles défavorisées						
Primaire	1	8	1	2	0	12
Secondaire	0	2	1	1	0	3
Total	1	10	2	2	0	15
Échantillon selon les inscriptions des écoles défavorisées						
Primaire	0	7	1	1	0	10
Secondaire	0	4	1	0	0	5
Total	1	11	2	1	0	15
Échantillon moyen (composition souhaitée du groupe témoin)						
Primaire	1	6	1	1	1	10
Secondaire	1	2	1	1	0	5
Total	2	8	2	2	1	15

Le groupe témoin recruté

Compte tenu du temps disponible, nous n'avons pas pu tenir compte de diverses autres facteurs, comme l'origine ethnique, la situation familiale et la distribution géographique des écoles. Néanmoins, le groupe s'est avéré représentatif des écoles visées.

Tableau 23

Composition du groupe témoin recruté

	CSPI	CSDM	CSMB	CSEM	CSLBP	TOTAL
Primaire	1	5	1	1	1	9
Secondaire	1	3	1	1	0	6
Total	2	8	2	2	1	15

Profil des membres du groupe témoin

La répartition territoriale des écoles était la suivante :

Tableau 24
Répartition géographique des écoles représentées au sein du groupe témoin

QUARTIER/VILLE	NOMBRE D'ÉCOLES
Cartierville	1
Centre-Sud	2
Côte Saint-Luc	1
Hochelaga-Maisonneuve	1
Mile End	1
Montréal-Nord	2
Mont-Royal	1
Saint-Laurent	2
Saint-Michel	1
Verdun	2
Villeray	1
Total	15

Notons aussi certaines caractéristiques du groupe :

1. Les femmes constituaient les 2/3 du groupe témoin. Une seule d'entre elles était monoparentale.
2. L'âge des participants se situe entre 27 et 52 ans. L'âge moyen est de 42 ans et l'âge médian, 40 ans.
3. 50% des membres du premier groupe étaient de langue maternelle française et 17% de langue anglaise. 33% avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.
4. 68% parlaient le français à la maison, 16% l'anglais et 16% une autre langue.
5. 33% avaient une scolarité secondaire, 42% collégiale et 25% universitaire.

6. 58% travaillaient à temps complet ou partiel. La moitié de ces personnes avaient un emploi technique.
7. 33% étaient sans emploi, mais toutes sauf une de ces personnes nous ont dit que c'était par choix.
8. Les participants étaient locataires à 67%.
9. Tous ont un ordinateur à la maison; tous (sauf une personne) ont accès à Internet et au courriel.
10. Une seule personne est membre d'une organisation de parents extérieure au système.
11. Une seule personne est membre d'un parti politique (municipal).
12. Une seule personne est membre d'un syndicat ou d'un ordre professionnel.
13. 75% des participants en étaient à leur second mandat à un conseil d'établissement.
14. 42% sont membres du conseil d'administration d'un autre organisme (centre de loisirs, garderie, etc.).
15. 50% ont un revenu familial de 30 000 \$ ou moins et 59%, de 35 000 \$ et moins.

Profil des présidents et présidentes de conseil d'établissement qui ont répondu au sondage

- a) 22 personnes ont répondu au sondage (8 hommes et 14 femmes) : 18 de la CSDM (15 du primaire et 3 du secondaire), 3 de la CSMB (2 du primaire et 1 du secondaire) et une de la CSEM (primaire).
- b) Deux d'entre elles sont de type monoparental (un homme et une femme).
- c) 70% ont un revenu familial annuel de 45 000 \$ ou plus.
- d) La majorité (12) a une scolarité de niveau universitaire. Six ont une formation collégiale et trois une formation de niveau secondaire.
- e) 14 travaillent à temps complet, deux à temps partiel et quatre sont travailleurs ou travailleuses autonomes. Un des répondants est aux études et un en recherche d'emploi.

Outils de collecte des données et de sondage

NOS QUESTIONS

L'application du cadre théorique décrit plus haut à la problématique de la participation des parents aux conseils d'établissement nous a amené à formuler les questions suivantes :

1. La participation des parents aux conseils d'établissement des écoles des milieux défavorisés est-elle ressentie par eux comme une participation efficace?
2. Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des parents à propos de cette participation?
3. Quels sont les moyens à mettre en œuvre pour rendre cette participation objectivement et subjectivement efficace?

LES VARIABLES DE L'ÉTUDE

Variables dépendantes

Aux fins de cueillette et d'analyse des données, nous avons utilisé comme variables dépendantes les éléments suivants :

- le degré et la qualité de participation des parents;
- la qualité de la communication au sein et autour du conseil d'établissement;
- le sentiment de compétence et d'estime de soi des parents;
- le sentiment d'appartenance des parents;
- la capacité qu'ont les parents d'exercer une conscience critique.

Variables indépendantes

En regard de ces variables dépendantes, nous avons fait référence aux variables indépendantes suivantes :

- le profil des parents : langue maternelle, langue parlée à la maison, origine, niveau de scolarité, situation familiale, emploi, revenu, implication dans des organismes ou organisations extérieurs à l'école, expérience au sein des conseils, accès aux technologies de l'information et des communications;
- les caractéristiques de l'école d'origine des parents, notamment le niveau d'enseignement, le nombre d'élèves, la commission scolaire et le quartier;
- le fonctionnement du conseil d'établissement : fréquence des réunions, durée des réunions, etc.;
- la composition du conseil d'établissement : proportion hommes/femmes, nombre et caractéristiques des représentants de la communauté, le nombre de remplacements en cours d'année;
- la communication autour du conseil et au sein de celui-ci : acheminement des documents, communication avec la communauté et avec l'ensemble des parents, communication entre les parents membres du conseil, communication des parents membres du conseil avec les autres parents de l'école;
- le degré de participation des parents de l'école en général : participation aux assemblées générales et à l'élection des membres du conseil, assistance aux réunions du conseil, intérêt manifesté pour le conseil, etc.
- les mécanismes de participation des parents, comme les assemblées générales, les organismes de participation des parents.

LES ÉTAPES DE LA RECHERCHE

- 1) La constitution du premier groupe témoin de quinze personnes.
- 2) Les rencontres de groupe et les entrevues individuelles avec les membres du groupe.
- 3) Un sondage auprès des présidences des écoles qui ne participaient pas au premier groupe.
- 4) Une rencontre du groupe témoin afin de permettre un retour sur le résultat du sondage.
- 5) L'élargissement du groupe afin de constituer un groupe de trente personnes en recrutant des personnes élues à des conseils d'établissement en septembre 2001.
- 6) Les rencontres avec le groupe élargi afin de partager les résultats des étapes précédentes, de les valider et de dégager les pistes d'intervention.
- 7) Un retour sur l'ensemble du processus avec les participants et participantes.

CONSTITUTION DU GROUPE TÉMOIN

Un groupe témoin de quinze personnes a été constitué de manière à refléter le mieux possible les facteurs suivants :

- le poids relatif des commissions scolaires et des niveaux d'enseignement à la fois en termes du nombre d'écoles et du nombre d'inscriptions;
- le nombre d'écoles défavorisées et d'élèves inscrits à ces écoles pour chaque commission scolaire et pour chaque niveau d'enseignement;
- les caractéristiques des parents des écoles de milieux défavorisés.

On trouvera en annexe les calculs pertinents.

Un envoi aux présidences des conseils d'établissement nous a permis de constituer ce premier groupe.

RENCONTRES ET ENTREVUES

Les rencontres et entrevues avec les membres du groupe témoin se sont déroulées tel que décrit ci-après :

- Les membres du groupe témoin ont participé à une première rencontre d'information qui leur a permis de faire connaissance et de se familiariser avec le projet.
- Chacun des membres du groupe a ensuite répondu, au cours d'une entrevue individuelle, à un questionnaire portant sur son expérience au sein du conseil d'établissement. L'administration du questionnaire proprement dite était accompagnée d'une entrevue semi-structurée qui permettait de mieux cerner certains aspects de l'expérience des parents rencontrés. Les entrevues ont pris place au lieu et au moment choisi par les répondants, le plus souvent à leur domicile, à l'école ou dans un lieu à proximité de leur domicile ou de leur travail.
- Deux autres rencontres de groupe ont permis, à partir d'échanges sur les résultats des entrevues, d'élaborer une série de questions à soumettre aux présidences des conseils des écoles qui n'étaient pas représentées au sein du groupe.
- Toutes les entrevues et rencontres ont fait l'objet de notes manuscrites détaillées. Les rencontres de groupe ont de plus été enregistrées sur support audio-numérique permettant une référence simple et rapide. Les notes et les enregistrements nous ont permis de procéder à une analyse du contenu thématique des propos recueillis au moyen d'un logiciel de traitement de base de données.
- Pour leur part, les questionnaires ont été élaborés et analysés au moyen d'un logiciel spécialisé.

SONDAGE AUPRÈS DES PRÉSIDENTES

Un questionnaire a été expédié par la poste aux présidences des conseils d'établissement afin de valider et d'approfondir les constats issus du premier groupe témoin. Ce questionnaire a lui aussi été élaboré et analysé au moyen d'un logiciel spécialisé.

RETOUR AUPRÈS DES MEMBRES DU GROUPE TÉMOIN

Les résultats du sondage auprès des présidences a ensuite été synthétisé et présenté aux membres du groupe témoin. Ceci a confirmé les principaux constats effectués au cours des étapes précédentes.

ÉLARGISSEMENT DU GROUPE

Après la constitution des conseils d'établissement à l'automne 2001, les membres du groupe témoin ont été invités à identifier un autre parent membre de conseil d'établissement intéressé à participer à la recherche. Le recrutement de ces personnes s'est avéré plus complexe que prévu et ne nous a malheureusement pas permis d'atteindre l'objectif de doubler le nombre de personnes rejointes personnellement.

RENCONTRES AVEC LE GROUPE ÉLARGI

Nous avons tenu quatre rencontres avec le groupe au cours de l'hiver et du printemps 2002. Ces rencontres ont servi à valider les constats, à préciser les attentes des parents et à leur permettre de discuter des pistes d'action qu'ils jugeaient appropriées afin de favoriser une meilleure participation des parents aux conseils d'établissement.

VALIDATION DES CONCLUSIONS

Toutes les personnes qui ont participé aux rencontres ont pris connaissance du contenu du rapport et de ses conclusions. Ils ont eu l'occasion de commenter ce contenu lors d'entrevues individuelles.

NOTES À PROPOS DES RENCONTRES DE GROUPE

Le cadre de référence choisi, l'*empowerment*, nous a aussi guidés dans la préparation et l'animation des rencontres de groupe. Les participants étaient invités à faire l'évaluation du fond et de la forme des rencontres. Ils étaient aussi appelés à valider le contenu des divers rapports d'étape.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION PROVINCIALE DES ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES DU QUÉBEC, - COMMISSION SCOLAIRE ENGLISH-MONTREAL, *Training Session on Governing Board*, Montréal, 2001.
- BÉRUBÉ, Lucie, Les conseils d'établissement des écoles, un premier coup d'œil : document préliminaire à la construction d'un sondage concernant l'évaluation des conseils d'établissement, Centrale de l'enseignement du Québec, 1999.
- BERTHELOT, Jocelyn et BROUILLETTE, Véronique, Convictions démocratiques et menaces marchandes : Analyse de l'opinion des membres votants des conseils d'établissement des conseils d'établissement des écoles francophones, Centrale des syndicats du Québec, Québec, 2002.
- BLACK COMMUNITY RESOURCE CENTRE, *Information Session on Governing Boards, Workshop Manual*, 1998.
- CENTRE DE RESSOURCES DE LA TROISIÈME AVENUE, *Parole aux parents*, Montréal, 2000.
- CAHLKER, Donald M. et HAYNES, Richard M., The Vanishing School Board, in *The American School Board Journal*, vol. 184, no 9, septembre 1997.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais : Guide d'accompagnement de la carte de défavorisation du Conseil scolaire*, Montréal, 1999.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Profil socioculturel des écoles publiques de l'île de Montréal — Inscriptions au 30 septembre 1999*, Montréal, 2000.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Statistiques et commentaires sur les origines des élèves 1998-1999 et 1999-2000*, Montréal, 2000.
- CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL, *Qui voulons-nous aider? : Classification des écoles primaires, Inscriptions au 30 septembre 2000*, Montréal, 2001.
- COTTON, Kathleen, *School Based Management*, Office of Educational Research and Improvement (OERI), U.S. Department of Education, Washington, 1992.
- EPSTEIN, Joyce L., *Parent Involvement: What Research says to Administrators*, Education and Urban Society, 1987.
- HOHL, Janine, Qui sont « les parents ? : Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école, in *Lien social et Politiques—RIAC*, numéro 35, 1996.

- DENIGER, Marc-André, Enquête auprès des membres votants des conseils d'établissement, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Québec 2002.
- DROUILLY, Pierre, L'Espace social de Montréal, Montréal, Septentrion, 1996.
- GAGNON, Robert, Histoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal : le développement d'un réseau d'écoles publiques en milieu urbain, Montréal, Boréal, 1996.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Décentralisation : un choix de société, 1995.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, 1996.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, Les conseils d'établissement : Regard sur une première année de fonctionnement, 1999.
- HÉBERT, Gilles, La transformation des rôles de la direction générale, in *Le Point en administration scolaire*, vol. 2, no 4, été 2000.
- LEWIS, J. Jr., *Planning Guidelines for Implementing School-Based management*; New York, Wilkerson, 1989.
- McANDREW, Marie, Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1989.
- NINACS, William A., Empowerment et développement local: processus de prise en charge complexe mais fondamental, ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO), Déclaration de Hambourg sur l'éducation des adultes, 1997.
- PIERCE, Marie, Report From The North: A Province-by-Province Governance Update, in *The American School Board Journal*, vol. 184, no 9, sept. 1997.
- RISSEL, Christopher, Empowerment: The Holy Grail of Health Promotion?, in *Health Promotion International*, vol. 9, no 1, Oxford University Press, 1994.
- SMITH, Walter J., FOSTER, William F., DONAHUE, Helen M., *How Does The Québec Education System Work: A Primer for School Governing Boards*, Montréal, McGill University, 1999.
- SIMON, Barbara Levy, Rethinking Empowerment, in *Journal of Progressive Human Services*, vol. 1, no 1, 1990.
- WHITE, Deena, Maîtriser un mouvement, dompter une idéologie : l'État et le secteur communautaire au Québec, *Revue canadienne de recherche sur les politiques*, vol. 2, no 2, été 2001.