

## **Chapitre 4:**

### **Analyse de la participation des parents (Québec et Etats-Unis).**

Une expérience de participation comme professeur puis comme parent dans le système scolaire québécois nous amène à croire que la participation des parents aux comités d'école et de parents engendre bien des insatisfactions. Certains théoriciens de la participation ont identifié des conditions minimales pour une participation satisfaisante. Ils ont aussi fait ressortir les embûches à la participation. L'étude de ces éléments nous a permis d'élaborer une grille d'analyse au chapitre précédent.

Le présent chapitre vise d'abord à utiliser cette grille d'analyse pour faire un portrait de la participation des parents dans le système scolaire québécois. Elle servira à retirer les points significatifs des écrits réalisés sur la participation par différents auteurs tels Nault, Georgeault, Picard et par des groupes comme la Fédération des Comités de Parents, l'Association canadienne d'Education, le Conseil Supérieur de l'Education, le groupe C.O.G.E.S., la C.E.C.M., etc... Ces points sont regroupés sous les thèmes "Embûches à la participation" et "Eléments facilitant la participation", tels que définis au tableau 9. Dans un deuxième temps, nous utiliserons notre grille d'analyse pour aller chercher du côté américain des éléments susceptibles de venir enrichir le modèle que nous voulons élaborer.

#### **4.1. Participation organisée et vécue au Québec par les parents.**

Un survol de la littérature québécoise nous indique que beaucoup de travail reste à faire pour rendre la participation satisfaisante, en particulier chez les parents. En effet, la plupart des recherches et écrits dénotent bien des insatisfactions.

##### **4.1.1. Une participation qui laisse les parents insatisfaits.**

Quelques études expliquent clairement la perception qu'ont les parents concernant la part d'influence qu'ils ont sur l'école. Deux

d'entre elles en particulier, l'une faite à Montréal par la CECM en 1975<sup>1</sup> et l'autre réalisée par le Conseil Supérieur de l'Education en 1978-1979<sup>2</sup> démontrent que les comités d'école n'ont pas fonctionné tel que souhaité et révèlent que plus de la moitié des parents disent que leur influence sur l'école est nulle ou presque. Ces études ne manquent pas de commentaires concernant les causes d'échecs: réticence de l'école à accepter les interventions du milieu, apathie du milieu, renversement fréquent de l'opinion publique, manque de motivation, manque de temps et de connaissances de la part d'un certain nombre de citoyens, attentes contradictoires entre le milieu et l'école.

Une étude récente, réalisée par la Fédération des comités de parents<sup>3</sup> et destinée au Conseil Supérieur de l'Education, révèle pour sa part certaines insatisfactions des parents concernant l'école: la rigidité avec laquelle sont définis le contenu et le temps de travail des enseignants; le manque de disponibilité des enseignants pour discuter du projet éducatif; le peu de considération pour les particularités locales et les capacités individuelles; les relations peu satisfaisantes avec les enseignants surtout au niveau du comité d'école. Concernant les points de consultation à l'intérieur des Comités d'Ecole, l'étude révèle que les cinq sujets abordés le plus souvent au primaire sont: 1) les sorties éducatives; 2) les activités para-scolaires; 3) les objectifs généraux de l'école; 4) la participation des élèves à la vie de l'école; 5) les services de Santé-Orientation. L'étude précise aussi que les souhaits de discussion et de consultations des parents se situent plutôt aux niveaux suivants: 1) les manuels et autres documents disponibles aux élèves; 2) la manière dont les nouveaux programmes ont été implantés ou le seront; 3) les méthodes pédagogiques; 4) l'initiative laissée ou à laisser aux élèves; 5) les cours de rattrapage ou de récupération. Leur champ d'intervention serait donc concentré dans le domaine des sorties éducatives, des activités para-scolaires et des questions d'ordre général... tandis que leurs aspirations seraient plus reliées à la "vocation même de l'école".

<sup>1</sup>Commission des Ecoles catholiques de Montréal, 1975, p. 36.

<sup>2</sup>Conseil supérieur de l'Education, *La participation des parents dans les comités d'école.*, Québec, Gouvernement du Québec, 1978-1979.

<sup>3</sup>Fédération des comités de parents, *La condition des enseignants et enseignantes du secteur public. Mémoire soumis au Conseil Supérieur de l'Education.*, 16 avril 1984.

L'Association canadienne de l'Éducation<sup>4</sup> en arrive aussi aux mêmes conclusions; le système scolaire utilise la participation comme un écran de fumée (Robinson)<sup>5</sup>; le milieu, règle générale, est appelé à entériner ce qui est déjà décidé et non pas décider ce qu'il doit appuyer (Mann)<sup>6</sup>; le pouvoir ou l'influence que détient la population semblent bien faibles dans l'ensemble (Schafer, Hoen)<sup>7</sup>.

Toutes ces constatations nous amènent à nous poser certaines questions sur le véritable rôle des parents.

#### 4.1.2. Le rôle de parents réduit à celui de consommateurs de services.

Un document du Conseil Supérieur de l'Éducation<sup>8</sup> précise que, même s'il est communément admis que les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants, ils ont confié à l'état une grande partie de cette responsabilité.

Au Québec, en effet, seul l'article 257 de la loi sur l'instruction publique affirme cette responsabilité première des parents en disant: "Qu'un enfant recevant à domicile un enseignement efficace satisfait à l'exigence de la fréquentation scolaire."<sup>9</sup> Pour ce qui est de décider des programmes, de l'orientation du système scolaire, des priorités de développement, cela revient au gouvernement. En ce qui a trait à la définition du rôle des parents dans le système scolaire, c'est encore le gouvernement qui le définit, l'oriente et le précise. C'est ainsi qu'au Québec, la participation des parents a été jusqu'à maintenant définie par les lois 27 et 30 et par le règlement VI B. Cette participation en est une exclusivement de consultation ou de représentation et se situe aux trois

<sup>4</sup>Association canadienne de l'Éducation, *Groupe d'Études sur la participation du public en éducation*, Toronto, 1981.

<sup>5</sup>Robinson cité par le Conseil Supérieur de l'Éducation, dans *La participation des parents dans les comités d'école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1978-1979

<sup>6</sup>Mann cité par le Conseil Supérieur de l'Éducation, dans *La participation des parents dans les comités d'école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1978-79

<sup>7</sup>Schafer et Hoen cités par le Conseil Supérieur de l'Éducation, dans *La participation des parents dans les comités d'école*.

<sup>8</sup>Conseil Supérieur de l'Éducation, *La participation des parents dans les comités d'école*, Gouvernement du Québec, 1978-79

<sup>9</sup>Conseil Supérieur de l'Éducation, op. cit

niveaux suivants: l'élection des commissaires, la participation aux comités d'école et aux comités de parents.

En ce qui concerne la charge des commissaires, les parents ont le droit d'être élus, le droit de vote pour l'élection, le droit de convoquer une assemblée (cinq électeurs), le droit d'assister aux séances du Conseil des Commissaires et le droit de poursuite.<sup>10</sup>

La participation au niveau des comités d'école et de parents est définie par le règlement VI B. Les parents ont le droit d'élire leurs représentants sur les comités d'école, le droit d'y être élus, le droit d'être délégués au Comité de parents et le droit d'être représentants du Comité de parents au Conseil des Commissaires. Cette participation se résume à: mieux comprendre ce qui se passe, à s'intéresser à l'école, à aider les mandatés à administrer à attirer l'attention sur des problèmes et apporter des suggestions.

Le droit fondamental des parents face à l'éducation de leurs enfants s'est donc converti en droit de faire des recommandations et ressemble à celui des usagers des autres services publics. On pourrait faire le lien avec ce que Godbout qualifie de "participation gouvernants-gouvernés", en ce sens que les comités d'école et de parents jouent le rôle de structures complémentaires. Ainsi, sans porter atteinte aux pouvoirs et aux devoirs des commissions scolaires et des directeurs, elles permettent à ceux-ci de mieux remplir leur mandat en échange de la possibilité pour certains parents d'exercer leur leadership.

Voilà, pour ce qui est de l'aspect plus philosophique de la participation. Mais il y a plus, c'est-à-dire son aspect pratique, comment elle s'insère dans la vie des parents.

#### 4.1.3. Une participation liée à deux conceptions de l'éducation.

Concrètement, au niveau des établissements scolaires québécois, les possibilités de participation des parents se situent à deux niveaux. Il y a d'abord une participation individuelle et générale aux activités de l'école qui se manifeste par un soutien à son enfant, une participation à certaines activités de l'école et un échange avec les professeurs. Cette

---

<sup>10</sup>Conseil Supérieur de l'Education, op. cit..

forme de participation est cependant peu encouragée par l'institution et par conséquent, les parents doivent souvent se débrouiller seuls. Les écoles sont peu accessibles et les professeurs surchargés, donc peu disponibles pour faciliter l'intégration des parents.

Comme on l'a vu, on encourage plutôt la participation institutionnelle, légalisée et encadrée, c'est-à-dire la possibilité de faire partie des comités d'école et de parents. C'est la participation de consultation dans les comités d'école et de parents, telle que définie précédemment.

Pour Jean-Pierre Picard, chercheur ayant servi de référence pour la constitution de notre grille d'analyse, l'étude de la participation des parents doit dépasser le constat de l'absence de pouvoir aux mains des parents. Il insiste sur l'existence de deux mentalités différentes face aux institutions publiques liées à deux conceptions de l'éducation: l'une dite organique<sup>11</sup> et l'autre dite mécaniste<sup>12</sup>. Il dégage par la suite deux types de participation des parents: l'une institutionnelle<sup>13</sup> et l'autre individuelle<sup>14</sup>.

Les parents qui n'adhèrent pas à une conception organique de l'éducation, la majorité croit-il, démontreraient une tendance à ne pas adhérer non plus à une participation institutionnelle directe.<sup>15</sup> "En fait la population veut plus de place dans la prise de décision mais ne désire pas nécessairement s'impliquer personnellement"<sup>16</sup>, dit-il.

Picard considère que l'idée de concerver l'école comme un service public qui se doit à ses clients est bien ancrée chez bon nombre d'individus et plusieurs d'entre eux se satisfont d'une participation

<sup>11</sup> Conception de l'éducation prônant des activités éducatives centrées sur l'enfant, sur son dynamisme interne et sur une relation de réciprocité entre l'élève et l'adulte, telle que définie par Jean-Pierre Picard, dans son livre *Les parents dans l'école... du rêve au défil.*, op. cit., p. 131.

<sup>12</sup> Conception de l'éducation centrée sur l'adulte, sur les programmes institutionnels et sur une relation de contrôle entre l'adulte et l'enfant, telle que définie par Jean-Pierre Picard, op. cit. p. 132.

<sup>13</sup> La participation institutionnelle peut prendre deux formes: participation à l'activité quotidienne de l'école et participation aux décisions. Picard, op. cit., p. 137.

<sup>14</sup> La participation individuelle se limite à la possibilité d'avoir au besoin des contacts personnels avec les professionnels ainsi que des renseignements sur les progrès de leurs enfants et sur l'école. A la limite extrême, la participation individuelle ne consiste qu'à envoyer son enfant à l'école., Picard, p. 138.

<sup>15</sup> Le terme participation institutionnelle directe signifie une implication non pas utopique mais effective et souhaitée., Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 138.

<sup>16</sup> Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 232.

individuelle indirecte.<sup>17</sup> Pour ce qui est de l'école alternative, ses résultats indiquent nettement une volonté unanime de participer à sa gestion. Par contre, dans la réalité, la participation effective aux activités de l'école se réduit, selon l'étude, à 77% des parents. Reste cependant qu'une proportion majoritaire et significative de ces usagers adhèrent à une participation institutionnelle directe.

Dans sa recherche, Picard a démontré aussi que, "plus un parent désire une éducation organique, plus il présente un degré élevé d'adhésion à une gestion participative de l'école".<sup>18</sup> Il conclut donc qu'il y a définitivement des groupes précis au sein d'une école qui choisissent un type de participation plutôt qu'un autre.

"Sur le territoire québécois, on peut dire que la majorité des parents veut une gestion relativement participative dans chacune des écoles. Mais cette volonté est beaucoup plus forte chez les membres des comités d'école et semble l'être encore plus chez les présidents de ces mêmes comités. Finalement, plus on se rapproche du centre décisionnel, plus on aspire à prendre des décisions."<sup>19</sup>

Pour Picard, il est clair que les parents aspirent à des modes de participation variés. Il va même jusqu'à dire que plusieurs d'entre eux se satisfont d'une participation individuelle indirecte liée à une conception de l'éducation mécaniste. D'autres, ayant une conception organique, privilégient la participation institutionnelle directe.

#### 4.1.4. Lien entre conception de l'éducation et satisfaction des parents.

Dans l'école régulière publique, les parents auraient des besoins différents face à l'éducation et à la participation. Aussi, bien qu'on aspire à une gestion participative de l'école, il semblerait que la majorité des parents n'est pas disposée pour le moment à investir du côté d'une participation institutionnelle directe. Bien entendu, le comité d'école,

<sup>17</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 139.

<sup>18</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p.138.

<sup>19</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 246.

lui, est tout fin prêt mais l'ensemble des parents semble favoriser plutôt une participation individuelle indirecte. Dans cette conception, on veut bien déléguer des représentants auprès de l'institution scolaire, mais la plupart des parents peuvent facilement s'esquiver devant cette volonté. On estime que le fait de suivre son propre enfant sur le plan scolaire constitue en soi une participation individuelle suffisante et d'ailleurs fort importante.

Picard a voulu cerner les motifs entourant un tel désintéressement des parents face à la question scolaire. Il fait ressortir que parmi toutes les raisons invoquées par les parents pour ne pas participer à la vie et gestion de l'école, celle qui demeure la plus percutante c'est la satisfaction face à l'école. La majorité des parents québécois seraient en effet fort satisfaits face à l'école publique. Des sondages tels ceux de Bolduc et Marceau, de Bouchard et de Georgeault et al.<sup>20</sup> ont tous signalé ce niveau de satisfaction.

Dans une recherche qu'il a effectuée auprès de parents, Picard a vérifié 21 hypothèses liées à la description des parents participants, aux divergences de conception de l'école, au degré de satisfaction de l'école, et étudié la relation entre la satisfaction et la participation. Sa recherche englobe des écoles publiques et alternatives.

Voulant établir une relation entre la participation et la satisfaction, cet auteur cherche d'abord les motifs à la non-participation des parents. C'est ainsi qu'il en a inventorié 25. Pour les besoins de la présente recherche, nous retiendrons les 10 premières raisons qui sont à peu près les mêmes pour l'école publique que pour l'école alternative:

- travail à l'extérieur de la maison;
- satisfaction de l'école ainsi;
- occupée à d'autres activités;
- ne sait pas quoi faire dans l'école;
- ne me sens pas compétente pour aider les enfants à apprendre;
- je n'ai pas à prendre des responsabilités qui relèvent des enseignants et de la direction;
- je trouve ça trop impliquant pour moi;
- j'ai été déçue par ma participation dans le passé;

---

<sup>20</sup>Auteurs cités par Jean-Pierre Picard, op. cit., p.238.

- mon travail à la maison prend tout mon temps;
- je ne me sens pas informé sur le fonctionnement des comités de l'école;
- je ne trouve pas de gardienne.

Dans la recherche de Picard, de ces 10 énoncés, les deux premiers se présentent comme étant identiques chez les deux groupes (école publique et alternative): le travail à l'extérieur de même que la satisfaction figurent tous les deux aux premiers rangs. Mais le chercheur apporte une nuance importante envers ces niveaux de satisfaction. "En effet, les parents qui ont eu la possibilité de choisir leur école (l'école alternative) se montrent significativement plus satisfaits de celle-ci que les parents de l'école régulière."<sup>21</sup>, ceci probablement à cause de leur conception de l'éducation.

Après avoir fait le tour de la question participation vue sous l'angle de la satisfaction, il en arrive cependant à la même conclusion que Bolduc, Marceau et Bouchard : tant du côté école alternative publique que dans une école régulière publique, "les parents sont majoritairement satisfaits de l'école."<sup>22</sup> Cette satisfaction expliquerait en grande partie le fait qu'ils participent peu. On en arrive alors à la grande question: Les parents veulent-ils vraiment participer?

#### 4.1.5 Un désir d'avoir une influence sur les choses qu'ils jugent importantes.

Aimé Nault, auteur du rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (COGES)<sup>23</sup> pense que les parents sont intéressés à participer.

"Les parents veulent participer de plus en plus mais l'entendement du mot participation peut avoir bien des variantes. Vouloir participer à l'école, pour des parents, ça ne veut pas dire qu'ils doivent participer à tout. En général, ça

<sup>21</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p.238.

<sup>22</sup>Citation rapportée par Jean-Pierre Picard, op. cit. p. 149.

<sup>23</sup>Entrevue de Picard avec Aimé Nault, auteur de *La gestion participative-Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (COGES)*, rapport commandé par la CECM et remis en juin 1975. Il était au moment de l'entrevue

veut dire d'avoir la chance d'influencer les choses qu'ils trouvent importantes pour eux."<sup>24</sup>

Et pour Aimé Nault, trouver quelque chose d'important pour soi, cela peut varier énormément selon la culture des parents, le nombre d'enfants qu'ils ont à l'école, les problèmes que leurs enfants vivent à l'école, selon l'échelle de valeurs de chacun, le degré de satisfaction qu'on a déjà vis-à-vis de l'école, et ainsi de suite.

Le rapport COGES abonde aussi dans le même sens et avance que:

"Si les parents sont suffisamment insatisfaits, ils vont répondre à des appels de participation parce que là ils sentiraient qu'ils ont la chance de changer quelque chose. S'ils ne sont pas trop insatisfaits ou plutôt satisfaits, en général, ils diront qu'ils n'ont pas à faire fonctionner l'école; qu'il y a des gens payés pour ça; que cela a toujours fonctionné ainsi; et que ça doit continuer comme avant. Ces parents-là, c'est la majorité des gens."<sup>25</sup>

Ce rapport estime même que certains problèmes de participation des parents à la vie de l'école sont liés à la nature même ou plutôt au comportement des parents: ainsi la participation se heurterait à l'indifférence de la plupart d'entre eux. Ils cessent d'être indifférents seulement quand un gros problème tombe sur la tête de leur enfant.

Comme plusieurs praticiens de la participation, Aimé Nault par le biais du rapport C.O.G.E.S. en arrive lui aussi à prôner une variété de formes de participation susceptibles d'intéresser les parents. Certes, selon lui, bien des directeurs d'école sont contre la participation des parents et arguent que les parents ne sont pas capables de venir se prononcer sur "chacune des 250 questions à régler pendant le mois"<sup>26</sup>. Cependant, sur toutes ces questions, il y en a peut-être seulement dix qui les intéressent vraiment. "Ont-ils la chance de dire leur mot et

directeur du bureau du développement organisationnel à la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM). Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 253.

<sup>24</sup>Aimé Nault, entrevue réalisée par Jean-Pierre Picard et rapportée dans son livre *Les parents dans l'école... du rêve au défi.*, op. cit., p. 259.

<sup>25</sup>Résultats du rapport COGES. cités par Aimé Nault et rapportés par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 263.

<sup>26</sup>Aimé Nault, entrevue réalisée par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 259.

d'influencer les décisions concernant ces dix points là? " se demande-t-il.<sup>27</sup>

Tout comme Picard, il réaffirme les propositions du rapport COGES à l'effet que les parents aient le choix de leur école. Il pourrait même y avoir deux tendances principales dans la même école: "Il pourrait y avoir une section où la pédagogie est plus traditionnelle tandis que l'autre est beaucoup plus créatrice, plus participante."<sup>28</sup>

Autant pour Aimé Nault que pour Jean-Pierre Picard, la participation peut et doit prendre diverses facettes. Mais il faudra d'abord clarifier les activités et les tâches qui conviennent aux parents afin d'impliquer le plus de participants possible selon leurs intérêts, leur expérience, leur compétence et leur disponibilité. Il faudra trouver des formes nouvelles de participation pour remplacer ou compléter celles qu'on connaît actuellement.

Les problèmes liés à la participation que nous avons énumérés précédemment ont amené une certaine démobilisation chez les parents, soit parce qu'ils ne se sentent pas concernés par l'école, soit que l'école n'ouvre pas ses portes.

#### 4.1.6. Application de notre grille d'analyse au portrait global de la participation des parents au Québec.

Reportons maintenant sur la grille d'analyse établie au chapitre précédent, les principaux points ressortis de notre étude d'écrits québécois sur la participation des parents. Concernant les embûches à la participation des parents, nous avons le portrait suivant, illustré par le tableau 7.

Quant aux éléments facilitants, c'est-à-dire ceux que nous croyons utiles de conserver pour l'élaboration de notre modèle de participation "satisfaisant"<sup>29</sup> et "applicable"<sup>30</sup>, le tableau 8 les résume.

<sup>27</sup>Aimé Nault, entrevue réalisée par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 259.

<sup>28</sup>Rapport COGES rapporté cité par Aimé Nault et rapporté par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 261.

<sup>29</sup>Les critères permettant de choisir les éléments facilitants ont été établis au chapitre précédent. Il s'agit d'un ensemble d'éléments facilitants avancés par nos trois auteurs à l'étude (Picard, Godbout, Saint-Pierre). Référence au tableau 5.

<sup>30</sup>Tel que défini au chapitre 1, p. 2.

**Tableau 7: Les embûches à la participation au Québec.**

EMBUCHES	PARTICIPATION AU QUÉBEC
<p>1- Liées au participants:</p> <p>1.1 Insécurité et ambivalence.</p> <p>1.2 Incompétence à gérer.</p> <p>1.3 Phénomènes irrationnels.</p> <p>2- Liées à l'organisation:</p> <p>2.1 Non représentativité.</p> <p>2.2 Encadrement camouflé.</p> <p>2.3 Dimension et composition de l'organisation.</p> <p>2.4 Vocabulaire.</p> <p>2.5 Abus d'autorité.</p> <p>3- Liées à l'organisation et aux participants:</p> <p>3.1 Essoufflement.</p> <p>3.2 Exigence des résultats à court terme (découragement).</p> <p>3.3 Incompatibilité des participants.</p>	<p>-Pas de gardienne. (Picard)</p> <p>-Ne sait pas quoi faire à l'école. (Picard)</p> <p>-Trop implicant. (Picard)</p> <p>-Travail prend tout le temps. (Picard)</p> <p>-Parents trop occupés. (Picard, COGES, Conseil supérieur de l'Education)</p> <p>-Manque de motivation. (COGES, Conseil supérieur de l'Education)</p> <p>-Ne se sentent pas compétents. (Picard, COGES, Conseil supérieur de l'Education)</p> <p>-Déçus face à leur expérience de participation. (Picard)</p> <p>-Satisfaction face à l'école. (Picard, COGES, Nault)</p> <p>-Indifférence et apathie de la majorité des parents. (COGES, Conseil supérieur de l'Education, CECM)</p> <p>-Le gouvernement décide des programmes, de l'orientation du système scolaire, des priorités, etc... (Conseil supérieur de l'Education)</p> <p>-Influence sur l'école presque nulle. (Conseil supérieur de l'Education, CECM, Association canadienne d'Education)</p> <p>-Certains directeurs d'école sont contre la participation. (Nault, CECM, Conseil supérieur de l'Education)</p> <p>-Points de consultation peu pertinents. (Nault, Fédération des Comités de parents)</p> <p>-Participation utilisée comme écran de fumée. (Association canadienne d'Education)</p> <p>-Manque de disponibilité des professeurs. (Fédération des Comités de parents)</p> <p>-Rigidité des conventions de travail. (Fédération des Comités de parents)</p> <p>-Relations peu satisfaisantes avec les enseignants. (Fédération des Comités de parents)</p> <p>-Ecole pas assez attentive aux particularités locales. Fédération des Comités de parents)</p> <p>-Attentes contradictoires entre milieu et école. (COGES, Conseil supérieur de l'Educ.)</p>

**Tableau 8: Les éléments facilitants au Québec.**

ELEMENTS FACILITANTS	QUEBEC
1- Conditions personnelles: 1.1 Disponibilité. 1.2 Compétence et personnalité des membres. 1.3 Sens des responsabilités et conscience sociale. 1.4 Autodétermination et confiance en soi.	-Deux conceptions de l'éducation chez les parents, donc deux conceptions de la participation. (Picard) -Gens aspirent à des formes de participation variées. (Picard) -Ensemble des parents favorisent la participation individuelle indirecte. (Picard)
2- Conditions collectives: (liées à l'organisation et aux participants) 2.1 Relations de dialogue et communication. 2.2 Valeurs et objectifs communs. 2.3 Confiance, solidarité, acceptation. 2.4 Partage de pouvoir.	-Ecoles alternatives et maternelles plus ouvertes aux parents.
3- Information.	
4- Formation.	-Fédération des Comités de parents forme des parents-animateurs. (Picard, Conseil Supérieur de l'Education)
5- Diversifier les formes de participation.	-Participation générale aux activités de l'école peu encouragée. -Droit d'élire les commissaires: un droit d'usager. (Picard, Conseil Sup. l'Education) -Participation institutionnelle exclusive-ment de consultation: participation aux comités d'école et de parents. (Picard, CSE)
6- Participation favorisant la prise en charge.	-Ecoles alternatives offrent un certain niveau de prise en charge. -Ecoles publiques: champ d'intervention des comités de parents concentré sur sorties éducatives, activités para-scolaires et question d'ordre général.

Reportons maintenant dans le même tableau les embûches et éléments facilitants. Nous avons alors le portrait suivant:

**Tableau 9: Les éléments facilitants et les embûches au Québec.**

ELEMENTS FACILITANTS	EMBUCHES
<p>1- Conditions personnelles: -Deux conceptions de l'éducation chez les parents, donc deux conceptions de la participation. -Gens aspirent à des formes de participation variées. -Ensemble des parents favorisent la participation individuelle indirecte.</p> <p>2- Conditions collectives (liées à l'organisation et aux participants): -Ecoles alternatives et maternelles plus ouvertes aux parents.</p> <p>3- Information.</p> <p>4- Formation: -Fédération des Comités de parents forme des parents-animateurs.</p> <p>5- Diversifier les formes de participation: -Participation générale aux activités de l'école peu encouragée. -Droit d'élire les commissaires: un droit d'usager. -Participation institutionnelle exclusivement de consultation: participation aux comités d'école et de parents.</p> <p>6- Participation favorisant la prise en charge: -Ecoles alternatives offrent un certain niveau de prise en charge. -Ecoles publiques: champ d'intervention des comités de parents concentré sur sorties éducatives, activités parascolaires et question d'ordre général.</p>	<p>1- Liées au participants: -Pas de gardienne. -Ne sait pas quoi faire à l'école. -Trop implicant. -Travail prend tout le temps. -Parents trop occupés. -Manque de motivation. -Ne se sentent pas compétents. -Décus face à leur expérience de participation. -Satisfaction face à l'école. -Indifférence et apathie de la majorité des parents.</p> <p>2- Liées à l'organisation: -Le gouvernement décide des programmes, de l'orientation du système scolaire, des priorités, etc... -Influence sur l'école presque nulle. -Certains directeurs d'école sont contre la participation. -Points de consultation peu pertinents. -Participation utilisée comme écran de fumée. -Manque de disponibilité des professeurs. -Rigidité des conventions de travail. -Relations peu satisfaisantes avec les enseignants. -Ecole pas assez attentive aux particularités locales.</p> <p>3- Liées à l'organisation et aux participants: -Attentes contradictoires entre milieu et école.</p>

#### 4.1.7. Portrait global de la participation des parents au Québec.

Que pouvons-nous déduire du tableau découlant de l'application de notre grille d'analyse à la situation de la participation des parents telle que perçue par les principaux chercheurs québécois? Un premier coup d'oeil, nous indique que les embûches sont plus nombreuses que

les éléments facilitants. Mais nous les regardons alors seulement du côté quantitatif et non qualitatif. Pour vraiment cerner toutes les dimensions de la problématique de la participation des parents dans le système scolaire québécois il serait peut-être intéressant d'examiner de nouveau séparément les embûches et les éléments facilitants.

#### 4.1.7.1. Les embûches..

Le tableau 9 indique que l'on retrouve au Québec la plupart des embûches à la participation relevées par les trois auteurs constituant notre cadre théorique.

Sur 22 embûches invoquées, 11 sont liées aux participants, tandis que dix sont liées à l'organisation. Un seul point a été relevé comme pouvant être relié à l'organisation et aux participants. Il en englobe cependant plusieurs: ce sont les attentes contradictoires entre le milieu et l'école.

Si nous regardons maintenant les points qui semblent correspondre à un consensus chez les théoriciens de la participation des parents au Québec, nous devons admettre que les parents ne se sentent pas compétents, qu'ils sont trop occupés et que la plupart ne participent pas parce qu'ils sont indifférents face à l'école. La majorité des parents sont satisfaits face à l'école mais la plupart de ceux qui ont participé ont été déçus par leur expérience. Cela confirme la perception exprimée lors de la problématique (chapitre I).

Pour ce qui est des embûches liées à l'organisation, l'unanimité semble se faire autour de trois points: certains directeurs d'école sont contre la participation, les points de consultation sont peu pertinents et finalement l'influence sur l'école est presque nulle.

La Fédération des Comités de Parents insiste de plus sur les conditions de travail des enseignants ainsi que sur les relations parents-enseignants. Le Conseil Supérieur de l'Éducation et l'Association Canadienne d'Éducation mettent en évidence la participation au service du gouvernement. Par ailleurs, Picard insiste sur le fait que l'information est déficiente.

Ces remarques vont aussi dans le même sens que le portrait dressé au chapitre I et viennent rajouter des précisions à notre étude de la situation. Ils seront retenus au chapitre V, comme des points à améliorer si on veut développer un modèle satisfaisant pour la personne et l'organisation.

#### 4.1.7.2. Eléments facilitants

Si on regarde maintenant du côté des points considérés comme facilitants, on s'aperçoit qu'ils sont liés en particulier aux aspirations des parents et aux expériences d'écoles alternatives.

Chez les parents d'abord, Picard note la présence de deux conceptions de l'éducation et de la participation. Bien que la majorité d'entre eux n'aspirent pas à la participation à l'intérieur des comités d'école et de parents, il y aurait un désir de participation à la vie de l'école (conditions personnelles). Les écoles alternatives constituent un premier pas d'intégration des parents à la gestion de l'école et à la détermination des grands objectifs en éducation (participation de prise en charge).

Les points qui resteraient à améliorer concernent les conditions collectives, l'information et la formation. Il n'y a en effet que les écoles alternatives qui soient ouvertes aux parents, à tous les plans. L'information est déficiente partout; quant à la formation des parents, il n'y a que la Fédération des Comités de Parents qui semble s'en préoccuper et ce, uniquement en fonction de la participation dans les comités d'école ou de parents.

La diversification des formes de participation est amorcée mais beaucoup reste à faire. Nous avons cependant un acquis: la participation de consultation. Il ne reste qu'à rajouter d'autres formes de participation en innovant. Pour cela, il faudra partir à la recherche d'expériences innovatrices vécues ici et là au Québec ou ailleurs. Pour la présente recherche, nous nous sommes tournée du côté américain pour trouver des éléments facilitants susceptibles d'inspirer nos propositions pour le Québec.

## 4.2. Participation des parents aux Etats-Unis.

La présente étude de la participation, telle que vécue par certains parents américains, va nous aider à trouver des éléments pour constituer notre modèle de participation pour les parents québécois. A noter que les expériences rapportées ici ont été choisies en fonction de leur applicabilité dans le contexte québécois actuel. Il ne s'agit donc pas d'une critique du système américain, mais plutôt d'une recherche de solutions expérimentées ailleurs. Voilà pourquoi les embûches liées au mode de participation des parents américains sont à peu près inexistantes dans le présent rapport de recherche.

Pour cette partie, nous utiliserons principalement les écrits de Judy Lombana, dans *Home & School Partnership, Guidelines & Strategies for Educators*<sup>31</sup>, ainsi que plusieurs autres volumes traitant d'éducation et de participation des parents.<sup>32</sup> Celui de la chercheuse choisie rassemblait, à notre avis, l'ensemble des éléments contenus dans les autres.

### 4.2.1. Nécessité d'une communication école-famille.

Plusieurs sondages<sup>33</sup> l'ont démontré, la majorité des parents américains identifient l'école idéale comme suit: professeurs qualifiés, discipline, enseignements de base, communication avec la maison, conférences pour les parents, et opportunités pour ces derniers de participer à l'école. Judy Lombana cite, entre autre, l'étude de Webb<sup>34</sup>, sur les types de communication que les parents désirent avec l'école. Ce dernier démontre que la majorité des parents veulent des contacts personnels avec les professeurs axés d'abord sur l'information. Selon

<sup>31</sup>Lombana, Judy, *Home & School Partnership, Guidelines & Strategies for Educators.*, Florida, 1983.

<sup>32</sup>Il s'agit en particulier des textes de Ron Hanskins et Diane Adams traitant de l'effet des politiques gouvernementales sur l'implication des parents; de l'ouvrage de Robert Rutherford, *Teachers and Parents, A guide to Interaction and Cooperation.*; ainsi que des livres de Doreen Croft, Alice Honig, Sheila Wolfendale traitant de collaboration école-parents, que nous retrouvons en bibliographie.

<sup>33</sup>Nous faisons allusion ici entre autres à deux sondages Gallup réalisés en 1977 et 1979 dont les résultats sont rapportés par Judy Lombana, op. cit., p. 8.

<sup>34</sup>Webb, 1979, cité par Judy Lombana, op. cit., p. 8.

Thornburg<sup>35</sup>, les éducateurs aussi veulent plus de communication. Lightfoot<sup>36</sup>, pour sa part a démontré que les deux parties indiquent qu'ils sont plus satisfaits lorsqu'ils sentent un respect mutuel foyer-école. Pour cela il faut augmenter la communication, d'autant plus que plusieurs études ont aussi démontré que celle-ci avait une influence sur les performances des étudiants<sup>37</sup>, rajoute Judy Lombana.

Selon l'auteure, il n'existe pas de modèle ou de lignes directrices servant à préciser comment doit être la communication entre professeurs et parents. Cependant, plusieurs chercheurs ont identifié les pré-supposés suivants: 1) Les professeurs doivent voir les parents comme les premiers enseignants de leurs enfants; 2) Les parents doivent organiser leurs priorités familiales en vue de favoriser la communication avec les enfants; 3) Des programmes d'éducation populaire et d'implication sociale doivent être encouragés; 4) Les parents doivent apprendre à se servir de la maison comme d'un centre d'enseignement; 5) Les professeurs et le personnel de l'école doivent apprendre à travailler avec les parents; 6) Le personnel de l'école doit apprendre à comprendre et accepter les droits des parents; 7) Les institutions sociales doivent être réorganisées en vue de laisser plus de temps libre aux parents pour passer dans leur famille; 8) Les parents doivent comprendre mieux le rôle des professeurs; 9) Parents et professeurs doivent apprendre respectivement à modifier leurs perceptions d'eux-mêmes ainsi que de leur rôles respectifs; 10) Les relations maison-école doivent se baser sur les interactions régulières; 11) Les parents doivent se trouver des façons de participer dans l'école, autres que dans des structures désuètes.

Parmi ces lignes directrices, certaines demandent un effort de la part des parents, d'autres de la part de l'institution. Une chose cependant retient l'unanimité: la participation doit être organisée.

---

<sup>35</sup> Thornburg, 1981, cité par Judy Lombana, op. cit., p. 8.

<sup>36</sup> Lightfoot, 1981, cité par Judy Lombana, op. cit., p. 8.

<sup>37</sup> Smith and London, 1981; Iverson, Brownlee, and Walberg, 1981; Indelicato, 1980; Wilmon, 1969, cités par Judy Lombana, op. cit., p. 8.

#### 4.2.2. Une participation organisée.

Dans la plupart des écoles américaines, une attention toute particulière est accordée aux équipes de parents-volontaires<sup>38</sup>. A certains endroits, on embauche une parent-volontaire d'expérience pour susciter la participation des parents et ensuite coordonner les activités. Ainsi, à Neary School<sup>39</sup>, une parent-volontaire travaille 20 heures par semaine à l'application, la supervision et l'évaluation du programme de participation des parents. En début d'année, elle fait parvenir aux parents un dépliant expliquant ce qu'est le programme *Volunteer*. Ensuite, à la mi-septembre, elle invite les parents et les grands parents à venir prendre un café à l'école. C'est là que la répartition du travail va se faire. Elle donne alors de l'information sur les besoins de chacun des intervenants de l'école (professeurs, bibliothécaire, directeur, secrétaires, personnes ressources) et s'informe des disponibilités des parents. Elle fera par la suite un plan de travail en fonction de ces composantes. Elle recrute aussi des ressources de la communauté intéressées à venir partager leur expérience à l'école ou parler sur des sujets divers tels l'environnement, l'informatique ou les voyages.

L'école prévoit un montant à l'intérieur de son budget pour défrayer le salaire de cette personne ainsi que les dépenses inhérentes à son travail<sup>40</sup>. Elle possède aussi son local au même titre que les autres personnes ressources de l'école et peut jouir de certains services techniques et administratifs. Toute l'organisation du "volontariat" à l'école repose sur ses épaules, même les visites dans les musées, parcs, etc... ceci, de la réservation du transport à l'accompagnement lors de la tenue de l'activité. On lui confie la responsabilité de la formation et du soutien des parents voulant travailler dans la classe, soit avec des enfants en difficulté ou lors d'activités spéciales. Elle s'enquiert aussi des besoins des professeurs et de tout le personnel de l'école.

Voilà ce que peut représenter dans les faits, un programme planifié et organisé de participation directe aux activités de l'école. On vise

<sup>38</sup>Traduction de "volunteers" telle que définie en p. 18, note de bas de page no. 14.

<sup>39</sup>Ecole apportée à titre d'exemple au chapitre I, p. 14.

<sup>40</sup>En 1984, on lui octroyait un salaire pour 15 heures de travail par semaine. En 1985, on a augmenté à 20 heures. On prévoyait l'embaucher à temps plein en 1986.

alors à favoriser les relations école-maison. Dans son livre *Home & School Partnership, Guidelines & Strategies for Educators*<sup>41</sup>, Judy Lombana fait ressortir trois facteurs significatifs pour que de telles expériences réussissent: 1) Les relations doivent être basées sur une conception des parents vus comme des partenaires, clients ou des décideurs. 2) La responsabilité première pour développer des relations positives entre la maison et l'école revient aux éducateurs. 3) Les professeurs ont besoin d'un programme d'implantation de la participation des parents et ils doivent connaître les différentes approches en éducation des parents. Nous allons reprendre ces points les uns après les autres.

#### 4.2.3. Les parents: partenaires, clients ou décideurs.

Le type d'implication des parents américains varie selon les besoins locaux. Les éducateurs doivent donc être en mesure de bien identifier les leurs et surtout de connaître les possibilités d'implication des parents. La relation qui doit exister entre les deux est un partenariat d'égal à égal. Ainsi, parents et personnel de l'école peuvent planifier des projets, organiser un programme de parents-volontaires, distribuer l'information et se supporter mutuellement pour le développement de l'enfant. Dans d'autres situations cependant, les parents jouent davantage le rôle de clients que celui de partenaires; par exemple, quand les "counselors" ou professeurs dispensent un programme de formation aux parents ou les assistent par du counseling. On a alors une relation de type client-professionnel. Enfin, il y a des situations dans lesquelles les parents jouent le rôle de décideurs. Par exemple, quand ils participent à un comité de parents, à un conseil d'administration d'école, où à une table de décision.

Selon Judy Lombana, l'existence de ces trois rôles n'est pas seulement possible mais nécessaire puisque, dans la vie, chacun joue des rôles différents et souvent ces rôles différents sont joués par la même personne selon les circonstances. Les relations doivent donc être flexibles et susceptibles de changer selon les activités.

---

<sup>41</sup>Judy Lombana, op. cit., p. 12.

Qui va assumer la responsabilité du leadership dans la recherche et l'établissement de nouveaux rapports école-parents? Judy Lombana pense que les professeurs eux-mêmes sont les mieux placés pour jouer ce rôle.<sup>42</sup>

#### 4.2.4. Une responsabilité qui revient aux professeurs.

Traditionnellement, aux Etats-Unis, c'est le directeur qui a assumé les relations école-parents; les travailleurs sociaux et les psychologues ont aussi quelquefois fait des efforts. D'un point de vue pratique, Judy Lombana croit que cette responsabilité reviendrait aux professeurs, puisqu'ils ont plus de contacts avec les enfants et, en conséquence, plus d'opportunités de travailler avec les parents. Ils maîtrisent davantage les rudiments nécessaires pour travailler avec ces derniers sur les programmes et ils connaissent les étapes de développement de l'enfant. La communication avec les parents pourrait en être facilitée.

Pour elle, la tâche de développer un partenariat avec les parents constitue l'une des premières responsabilités des éducateurs dans les années futures. Pour mener à bien ce rôle, les éducateurs doivent connaître les possibilités d'implication des parents, les moyens de leur transmettre de l'information, les habiletés nécessaires pour discuter avec eux, les stratégies d'éducation des parents et les méthodes de counseling. Ils doivent connaître aussi les droits des parents ainsi que leurs besoins, particulièrement ceux des parents d'enfants handicapés, des familles monoparentales, des parents séparés, etc... Les professeurs doivent aussi devenir familiers avec les ressources disponibles pour les parents, depuis les organismes ressources jusqu'aux divers dépliants susceptibles de les intéresser. Finalement, les éducateurs doivent développer des attitudes et des croyances à l'effet que les parents ne sont pas seulement des clients mais des partenaires à part entière dans l'éducation des enfants.<sup>43</sup>

Mais toutes ces compétences ne sont pas suffisantes pour que les parents participent. Judy Lombana insiste pour que les éducateurs

---

<sup>42</sup>Judy Lombana, op. cit., p. 15.

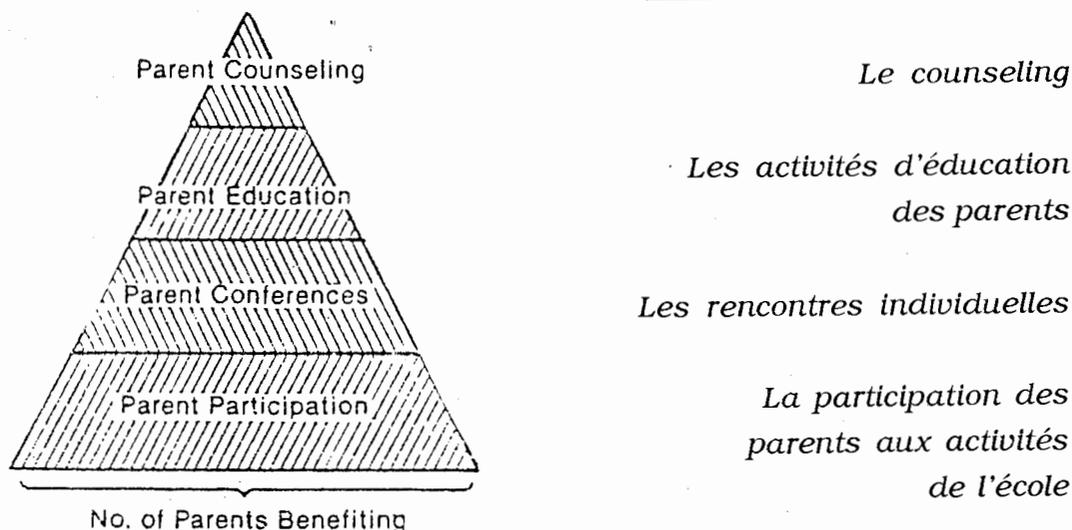
<sup>43</sup>Judy Lombana, op. cit., p. 13.

développent un programme favorisant la participation parents-école. Pour cela, un modèle peut constituer une référence pertinente. L'auteure propose alors des lignes générales sur lesquelles les professeurs peuvent se guider afin d'organiser leur programme et trouver des moyens d'améliorer la communication avec les parents, tout en respectant le rôle de chacun.

Ainsi, en examinant les besoins des parents au niveau de la participation, il apparaît qu'en général, leurs préférences vont à l'information, la participation dans la classe, une possibilité de travailler comme parents-volontaires, participer aux "conférences" et finalement bénéficier d'un programme de formation spécialement conçu pour eux.

A partir de ces données, l'auteure propose un modèle<sup>44</sup> offrant aux parents un maximum de participation et où ils sont considérés comme des partenaires. Il a la forme d'un triangle et se compose de quatre parties proportionnelles au nombre de parents intéressés par le programme.

**Tableau 10:**  
**Modèle pour la planification et l'implantation**  
**de rapports parents-école.<sup>45</sup>**



<sup>44</sup>Judy Lombana, op. cit., p. 22

<sup>45</sup>Traduction personnelle du modèle de Judy Lombana, op. cit. p. 22.

Le modèle proposé par Judy Lombana présente quatre volets d'implication des parents. Nous les avons traduits de la façon suivante: premier volet, la participation des parents aux activités de l'école; deuxième volet, les rencontres individuelles; troisième volet, les activités d'éducation des parents; dernier volet, le counseling.

#### La Participation des parents aux activités de l'école:

Ce volet regroupe les activités d'échange d'information, les stratégies de communication, les activités comme parent-volontaire ainsi que les opportunités de participer à la gestion de l'école. Pour les parents dont les besoins primaires consistent à participer à l'éducation de leurs enfants, le travail comme parent-volontaire peut s'avérer la solution la meilleure. Certains parents cependant ne désirent pas un rôle aussi actif dans l'école. On peut alors leur demander d'écrire un manuel pour les parents, un journal ou assister le professeur lors d'événements spéciaux. Ceux qui s'intéressent plus particulièrement à l'administration ou aux prises de décision peuvent faire partie de "l'*advisory council*", du "*school board*" ou d'autres corps décisionnels.

#### Les rencontres individuelles:

Ce volet représente les possibilités pour les parents de rencontrer individuellement les professeurs, les conseillers et autres membres du personnel afin de discuter du développement, des problèmes et des acquisitions de leurs enfants. Ces rencontres individuelles peuvent constituer un excellent moyen d'améliorer la relation entre l'école et la famille.

#### Les activités d'éducation des parents:

Ce volet réfère à des activités individuelles ou de groupes servant à enseigner aux parents comment aider leurs enfants lors de leurs différentes étapes de développement. Elles traitent aussi des façons d'améliorer leurs relations avec les enfants.

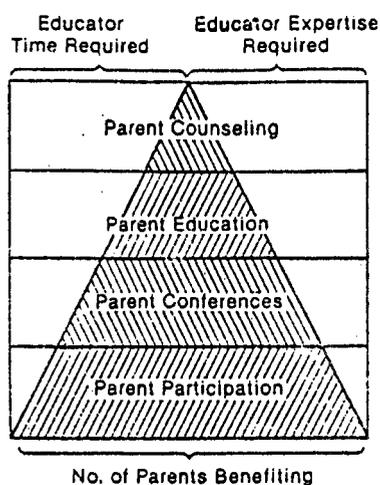
### Le counseling:

Ce volet fait référence à la possibilité de rencontrer le personnel de l'école, habituellement le "consellor", afin de discuter de problèmes graves vécus par ou avec l'enfant. C'est une demande de service professionnel.

En proposant ce modèle triangulaire, Judy Lombana nous aide à visualiser les principales formes de participation par rapport aux désirs des parents. Ainsi le volet le plus large (base du triangle) regroupe les activités de participation aux activités de l'école. Ce serait le volet le plus intéressant pour les parents, en tout cas celui où la majorité d'entre eux désirent s'impliquer. Les autres volets d'implication des parents s'adressent à un nombre de plus en plus restreint de parents à mesure qu'ils deviennent spécialisés, c'est-à-dire qu'ils se retrouvent vers la pointe du triangle. Ainsi les rencontres individuelles intéressent moins ou sont moins nécessaires pour l'ensemble des parents que la participation aux activités de l'école, et ainsi de suite.

Son modèle lui sert aussi à réfuter les arguments "temps et formation" avancés par les professeurs comme contraintes à l'implantation d'un modèle de participation des parents. En effet, il y aurait, selon elle, une relation inversement proportionnelle entre les besoins d'implication des parents et les connaissances que doit posséder le personnel de l'école pour les réaliser. Une relation de même type existerait entre les modes de participation jugés les plus importants par les parents et le temps requis de la part du personnel pour les favoriser. L'auteure présente ces affirmations sous la forme schématique suivante:

**Tableau 11: Modèle pour la planification et l'implantation de rapports parents-école en corrélation avec le temps requis et les compétences des professeurs.<sup>46</sup>**



Traduction libre  
Traduction libre des termes.

*Le counseling*

*Les activités d'éducation  
des parents*

*Les rencontres individuelles*

*La participation des parents  
aux activités de l'école*

Ce tableau illustre que le volet où l'on rencontre le plus de besoin de la part des parents, soit la participation aux activités de l'école, serait celle qui demande le moins de formation de la part des professeurs. Le personnel peut donc implanter plusieurs activités de participation sans trop de préparation dite théorique ou acquisition de connaissances. Les conférences requièrent plus d'expertise: connaissances théoriques et pratiques en communication, etc... L'éducation des parents demande encore plus de formation et d'efforts du personnel: connaissance en communication, principes du développement humain et de l'apprentissage chez les adultes. Le counseling demande encore beaucoup plus de connaissances de la part d'un professionnel ou d'un professeur.

Pour ce qui est du facteur temps, l'auteur juge que les activités de participation sont celles qui demandent le moins de temps à être implantées par les éducateurs tout en étant celles qui sont le plus demandées par les parents. Les conférences prennent plus de temps parce qu'elles sont faites sur une base individuelle. Les programmes de

<sup>46</sup>Modèle élaboré par Judy Lombana, op. cit. p. 31 .

formation demandent beaucoup de temps à cause de la programmation et du temps nécessaire pour suivre et évaluer les cours. Le counseling demande encore plus de temps: rencontres avec les parents, les professeurs, d'autres spécialistes, lectures, etc...

Pour Judy Lombana, nul doute, les professeurs sont les mieux placés pour améliorer les relations parents-école. De plus, ils ont les habiletés et le temps nécessaires pour accueillir les parents. Là où ils ont besoin d'aide, c'est au niveau des stratégies d'implantation d'un programme de participation des parents et au niveau de l'éducation des parents à proprement parler.

#### 4.2.5. Un modèle pour développer un programme de participation des parents.

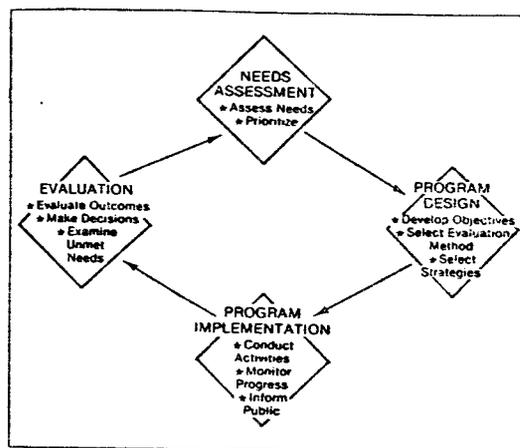
Même si les contraintes temps et compétence peuvent être surmontées, il reste qu'un professeur voulant implanter un programme d'éducation des parents doit faire face à un défi, aux Etats-Unis comme au Québec. Il doit considérer un grand nombre de variables et surtout avoir des outils avant de s'engager dans une démarche qui se doit d'être documentée et systématique.

Il y a aux Etats-Unis plusieurs modèles d'implication des parents. Ainsi, de nombreux modèles existent, allant de très simplistes à d'autres plus élaborés, comme par exemple le PPBS (*Program Planning and Budgeting Systems*) ou le MVO (*Management by Objectives*) forts populaires à certains endroits. Quoique très variés de par leurs objectifs et leurs procédés, ces programmes se rejoignent autour d'une constatation: la nécessité que chaque étape de développement d'un programme s'inscrive dans un tout et soit systématique. La plupart des auteurs s'entendent à dire en effet que chaque étape doit être accomplie selon une logique et que tout programme doit comprendre: la planification, la mise sur pied et l'évaluation.

Judy Lombana propose pour sa part un modèle cyclique qui part de l'évaluation des besoins, passe par l'élaboration d'un programme et finit par l'évaluation en vue de repartir le processus au complet. Il s'agit d'une révision d'un modèle développé par le département d'éducation de

Floride par Freedman, Duchastel et Kromhout en 1973<sup>47</sup>. Les principales modifications qu'elle a apportées d'abord en 1979 puis en 1982 se situent au niveau de l'emphase mise sur l'aspect séquentiel et cyclique du processus. Ce modèle a servi à l'élaboration de plusieurs projets de participation aux Etats-Unis et il a la forme suivante:

**Tableau 12: Guide d'implantation d'un programme d'intégration des parents.**<sup>48</sup>



**Traduction libre**  
Détermination des  
besoins (haut centre)

Conception de  
programmes (droite)

Implantation de  
programmes (bas)

Evaluation  
(gauche)

Ce modèle comporte quatre phases, allant de la détermination des besoins à l'évaluation et la réorientation.

La première consiste en la détermination des besoins des individus impliqués dans le programme. L'identification des besoins doit être dirigée vers les parents d'abord afin de déterminer leurs préférences pour les activités. Ensuite, on doit connaître les besoins du personnel de l'école, des administrateurs et, peut-être, des étudiants. Certains auteurs recommandent de vérifier les préférences des parents concernant leur type de participation et les habiletés qu'ils peuvent offrir. On doit identifier si le programme est désiré par l'école et par les parents et

<sup>47</sup>Auteurs cités par Judy Lombana, op. cit. p. 31.

<sup>48</sup>Traduction personnelle du modèle de Judy Lombana, op. cit., p. 31 *Home -school Partnership, Models for Planning and Action.*, traduit dans la présente recherche par: Guide d'implantation d'un programme d'intégration des parents, tableau 12.

surtout si ces derniers sont prêts à participer. A l'étape suivante, on vérifie les activités qui devraient faire partie du programme. On aura alors un bon portrait des besoins des parents et de l'opinion de l'école sur le programme. Finalement, les besoins et les connaissances de tous les groupes doivent être examinés.

La deuxième phase est celle de la conception de programme. Quand les besoins ont été identifiés et placés par ordre de priorités, il reste à mettre sur pied un programme qui réponde à ces besoins. Cette phase se compose de trois volets: déterminer des objectifs, trouver des méthodes d'évaluation et sélectionner des stratégies.

Suivra la troisième phase, soit celle de l'implantation du programme. Cette dernière va plus loin que l'emploi de certaines stratégies. Il est important de donner le plus d'informations possible sur le programme et de surveiller le progrès des activités qui surviennent. On doit aussi reviser constamment les activités et faire des corrections.

Enfin, la quatrième phase est celle de l'évaluation et de la prise de décision. Une évaluation formelle doit être faite. Elle a pour but de vérifier si les objectifs ont été atteints et de prendre des décisions sur le déroulement futur du programme.

Le procédé décrit par Judy Lombana s'apparente à la plupart de nos modèles québécois de conception de programme. La particularité qu'il offre c'est qu'il a été adapté spécifiquement à l'intention des professeurs pour l'intégration des parents aux activités de l'école. Il constitue à notre avis un excellent exemple de modèle et mériterait que des professeurs québécois s'en inspirent s'ils veulent devenir des leaders au niveau de l'intégration des parents aux activités de l'école.

Mais il y a plus: Judy Lombana, comme la plupart des autres auteurs consultés pour la présente recherche, insiste sur la nécessité pour les professeurs de se familiariser avec les différentes approches en éducation des parents. Notre recherche menée en terre américaine nous a permis encore là d'explorer quelques avenues, à tout le moins d'aller chercher des exemples concrets susceptibles de servir de point de départ pour des expérimentations au Québec.

#### 4.2.6. Différentes approches en éducation des parents.

Même si le concept d'éducation des parents est un phénomène récent au Québec dans sa forme actuelle, il n'est pas nouveau aux États-Unis. Croake et Glover (1977)<sup>49</sup> affirment que des efforts dans l'éducation des parents existent depuis plus de 160 ans. Ira Gordon (1977)<sup>50</sup> indique que l'éducation des parents débuta dans le cadre du mouvement progressiste d'éducation des années 1920 et a été mis en évidence par l'établissement de la PTA (Parent Teacher Association). En 1929, une publication de Jane Addams, *Preschool and Parental Education*<sup>51</sup> était destinée aux immigrants et orientée sur les aspects de la vie familiale. Vers les années 1940 et 1950, on a mis l'emphase sur le développement de l'enfant et ce, en particulier dans certaines publications de l'Institut Gesell (1955)<sup>52</sup> et par le fameux *Baby and Child Care*<sup>53</sup> du Dr Benjamin Spock (1957). L'impact des livres sur le développement de l'enfant a été considérable aux USA durant les 25 dernières années. Crase, Carlson et Kontos (1981)<sup>54</sup> ont noté qu'environ 90% des parents d'enfants d'âge scolaire ont lu au moins un livre sur le développement de l'enfant et que la majorité en ont lu deux ou plus. Avec la publication de *Children: The Challenge* (Dreikurs et Soltz, 1964)<sup>55</sup> et *Between Parent and Child* (1965)<sup>56</sup>, la nature des publications sur le développement des enfants a changé: on est passé de l'emphase sur les soins physiques à une plus grande préoccupation "de comment comprendre leurs enfants". Ainsi, on insiste sur la recherche d'une plus grande harmonie à la maison. Entre 1965 et 1972, plus de 100 livres et manuels reliés à l'éducation des parents ont été publiés. Plusieurs approches se sont dessinées, se rapprochant de la théorie de counseling traditionnel. Le premier programme par ateliers fut *Parent Effectiveness*

<sup>49</sup>Croake et Glover, cités par Judy Lombana, op. cit., p. 138

<sup>50</sup>Ira Gordon, citée par Judy Lombana, op. cit., p. 138.

<sup>51</sup>Livre cité par Judy Lombana, op. cit., p. 138.

<sup>52</sup>Publications citées par Judy Lombana, op. cit., p. 138.

<sup>53</sup>Livre cité par Judy Lombana, op. cit., p. 138 et paru au Québec sous le titre *Comment soigner et éduquer son enfant*.

<sup>54</sup>Auteurs cités par Judy Lombana, op. cit., p. 139.

<sup>55</sup>Livre cité par Judy Lombana, op. cit., p. 139. Référence: Dreikurs, R. and Soltz V. . *Children: The Challenge*, New-York, Dutton, 1964.

<sup>56</sup>Ouvrage cité par Judy Lombana, op. cit., p. 139.

*Training* (Gordon, 1970)<sup>57</sup> ou PET, connu au Québec sous le nom de Parents Efficaces. Par la suite, d'autres programmes ont été développés, comme le *Systematic Training for Effective Parenting* (STEP)<sup>58</sup> (de Dinkmeyer et McKay, 1976), et d'autres programmes basés sur l'approche behaviorale.

Aujourd'hui, les programmes d'éducation des parents abondent aux Etats-Unis. La plupart se proposent d'enseigner aux parents à devenir de meilleurs communicateurs et s'habiliter à résoudre les problèmes avec leurs enfants. D'autres, plus spécifiques, ont été conçus pour enseigner aux parents certaines connaissances visant à augmenter la communication, à faciliter l'apprentissage des enfants et à aider les parents à mieux se comprendre et comprendre leur rôle. Même s'ils diffèrent dans leur application, ces programmes peuvent se regrouper autour de l'une des trois théories générales suivantes: adlérienne, centrée sur le client ou behavioriste.

a) Education des parents adlérienne.

Contemporain de Sigmund Freud, Adler n'a jamais partagé les vues de ce dernier sur la nature humaine. En 1911, il a quitté le Cercle Freudien pour fonder sa propre école. En 1919, il a fondé un Centre de Guidance pour les enfants à Vienne. En 1927, il y avait 22 centres à Vienne et 22 ailleurs en Europe. Rudolph Dreikurs, l'un des étudiants d'Adler, a pratiqué dans les cliniques de Vienne. Il a continué à véhiculer les idées d'Adler et fondé un centre de counseling familial à Chicago. L'approche d'Adler a été vraiment rendue publique par la publication de son texte: *Adlerian Family Counseling: A Manual for Conseling Centers*<sup>59</sup> et par d'autres de ses publications.

<sup>57</sup>Ouvrage cité par Judy Lombana, op. cit., p. 139. Pour des informations supplémentaires concernant ce programme, l'auteure suggère de s'adresser à: Effectiveness Training Inc, 531, Steven Avenue, Solana Beach, Calif. 92075. A noter que ce livre a paru au Québec sous le titre: Parents efficaces.

<sup>58</sup>Ouvrage cité par Judy Lombana, op. cit., p. 139. Référence: Dinkmeyer, D. et McKay G. *Systematic Training for Effective Parenting*, Circle Pines, Minn: American Guidance Service, 1976.

<sup>59</sup>Ouvrages de Dreikurs, Corsini, Loweet et Sonstegard, parus en 1959 et cités par Judy Lombana en page 141.

Dès le début de son oeuvre, Dreikurs a mis de l'emphase sur le processus de socialisation à l'intérieur de la famille et il a insisté sur l'influence des parents sur le développement de l'atmosphère de la famille. Il a mis l'accent sur la nature éducationnelle du counseling et développé des méthodes visant à aider les familles à créer un environnement qui encourage le développement de valeurs et de relations interpersonnelles.

Même si les modèles adlériens contiennent différents formats, l'un des plus employés est le *Study Group*. Dans ces groupes, les parents apprennent à guider leurs enfants selon les principes de démocratie d'Adler. On se sert du texte de Dreikurs, *Children: The Challenge*<sup>60</sup>.

b) L'éducation des parents centrée sur le client.

La plupart des approches contemporaines en communication pour l'éducation des parents tiennent leur origine des travaux de Carl Rogers. Dans son travail, *Client Centered Therapy*<sup>61</sup>, Rogers a révolutionné le monde du counselling par l'introduction de l'approche non directive. Selon lui, l'individu a la capacité de résoudre lui-même ses problèmes et son besoin primaire en thérapie est le "*caring*", en plus d'une aide pour lui faciliter la clarification de ses idées et exprimer ses sentiments. D'autres thérapeutes ont repris les concepts de Rogers dans leur travail avec des parents, enfants et familles. Haim Ginott, dans *Between Parent and Child*<sup>62</sup> et *Between Parent and Teenager*<sup>63</sup>, met l'emphase sur l'importance d'écouter les enfants, de respecter leurs sentiments et d'utiliser une technique de réflexion. Même si l'importance d'écouter et d'exprimer ses sentiments était une partie importante de tous les programmes d'éducation rogériens, ce n'est que par le développement de *Parent Effectiveness Training*,<sup>64</sup> de Thomas Gordon que ces concepts ont été traduits dans des procédures spécifiques qui peuvent être apprises facilement par les parents. Le programme PET a été mis en opération sur

<sup>60</sup>Ouvrage de Dreikurs et Soltz paru en 1964 et cité par Judy Lombana en page 141.

<sup>61</sup>Ouvrage de Carl Rogers paru en 1951 et cité par Judy Lombana, op. cit. en page 142.

<sup>62</sup>Ouvrage paru en 1965 et cité par Judy Lombana, op. cit., p. 143.

<sup>63</sup>Ouvrage paru en 1969 et cité par Judy Lombana, op. cit., p. 143.

<sup>64</sup>Ouvrage déjà cité en référence et cité par Judy Lombana, op. cit., p. 171.

une large échelle en 1970. Des instructeurs ont été formés et plusieurs leaders de groupes ont adapté le PET pour des situations précises.

c) L'approche behavioriste en éducation des parents.

Les modèles les plus utilisés en éducation des parents seraient ceux basés sur les principes associés au behaviorisme. Ces modèles tirent leur origine du travail de B. F. Skinner, en particulier de *Walden Two*<sup>65</sup> où il présentait des principes pour développer et encourager les relations parents-enfants. Le modèle behavioriste se base sur certains présupposés de la théorie behaviorale. Le processus d'éducation des parents se résume alors à leur enseigner des façons de changer les comportements de leurs enfants par le désapprentissage et le réapprentissage. Le modèle behavioral se centre sur des comportements individuels spécifiques plutôt que sur les relations entre parents et enfants. Ce programme peut se tenir en groupe ou individuellement mais les buts poursuivis sont les mêmes: entraînement pour des compétences observables; un entraînement formel dans l'apprentissage de concepts théoriques; application de ces concepts aux problèmes spécifiques de comportement des enfants; un programme d'évaluation pour déterminer le résultat de l'intervention.

Même si la majorité des programmes de formation de parents reposent sur l'une ou l'autre de ces trois approches, il y a certains modèles qui résultent de la combinaison de deux d'entre elles voire même trois. En voici quelques-uns à titre indicatif.

4.2.7. Quelques expériences d'éducation des parents.

Nous ne voudrions pas terminer notre recherche d'éléments facilitants sans rapporter quelques exemples concrets d'expériences d'éducation des parents liée à la participation.<sup>66</sup> Ils ont été tirés d'un

<sup>65</sup> Ouvrage que Skinner a réalisé en 1948 et cité par Judy Lombana, op. cit., p. 145.

<sup>66</sup> Ces expériences sont rapportées à titre purement informatif.

texte de Sheila Wolfendale: *Parental Participation in Children's Development and Education*<sup>67</sup>.

Belfield Community School est une école primaire de Rochdale, ouverte en 1973. Les parents ont été encouragés à travailler dans la classe alors qu'une garderie était rattachée à l'école. On travaille avec les parents, les enfants et la famille. Il y a des visites hebdomadaires à la maison, au cours desquelles parents et professeurs discutent, par exemple, du rôle des jouets éducatifs pour les jeunes enfants. La grande particularité de cette expérience c'est l'implication des parents dans le processus de lecture. Chaque soir, les enfants amènent un livre ou un texte à lire. Ils doivent le lire devant les parents pendant 15 minutes. Les parents notent leurs commentaires. Le lendemain, le professeur fait lire l'enfant et indique aux parents les choses qui restent à améliorer.

L'expérience de Cornwall permet à la mère de venir aider dans la classe. Elle partage la vie à l'école de son enfant, aide le professeur et donne des soins de base aux enfants.

Le Coventry-Education Visiting a produit un petit livret intitulé *Education Visiting*. Celui-ci décrit le rôle d'un éducateur-visiteur tel que développé dans les EPA et dans les programmes d'éducation populaire. Il fait le listing des neuf objectifs majeurs poursuivis lors des visites éducatives. Ce programme peut être résumé ainsi: un visiteur éducatif, membre de l'école, travaille à promouvoir une meilleure compréhension entre les parents et l'école. Il trouve des moyens afin que les parents et les éducateurs travaillent ensemble pour le bénéfice de l'enfant.

Au Cleveland Home-School Liaison Teachers, le conseil éducatif local nomme dix professeurs pour effectuer la liaison entre l'école et la maison pour des classes du primaire, secondaire, etc... L'objectif du projet consiste à tirer un pont entre l'école et la maison et à stimuler et encourager les parents dans leur rôle d'éducation des enfants.

Cradley. W. Midlands introduit des "*working class mothers*" pour que les mères travaillent comme collaboratrices à l'implantation d'un programme d'intervention au niveau du langage. L'un des principaux

---

<sup>67</sup>Wolfendale, Sheila, *Parental Participation in Children's Development and Education*, p. 25 à 31.

objectifs poursuivis consiste à s'assurer que les professeurs et les parents poursuivent les mêmes buts et voient l'éducation comme une oeuvre commune.

Le projet Donachy Parent Participation in Pre-School Education avait pour but de vérifier auprès des enfants de trois et quatre ans les effets d'un programme de stimulation, administré par les mères à la maison et organisé par une école primaire.

Les auteurs du Govan Project rapportent que leur but principal était d'augmenter la qualité de l'éducation en impliquant tous les adultes de la communauté et l'environnement de l'enfant. Cette recherche action fut menée par sept travailleurs à temps plein, des professionnels et des parents. On a stimulé l'intérêt des parents dans le développement et l'éducation de leurs enfants, surtout en impliquant les parents dans l'école.

L'approche du Centre for Educational Disadvantage (CED), publiée dans le *CED journal*, reflète le modèle traditionnel d'implication des parents dans les activités de la classe. On y réserve un temps pour discuter, entre parents et éducateurs, de ce qui s'est passé dans la journée.

Le projet du Newman Parent' Centre a été qualifié de programme radical de support pour l'éducation des parents. Il opère dans trois voies différentes: on offre des renseignements sur les enfants de moins de cinq ans; on donne de l'aide aux adultes; finalement, on offre un service de suggestions au niveau de la carrière. En opération depuis 1973, il fournit aux parents de l'information, du matériel éducatif tout en leur offrant un lieu de rencontre. Les fonds viennent de la "*local education authority*" et des fondations.

Le programme Sandwell fut employé avec les enfants de cinq ans ayant des problèmes de langage et des résultats très faibles à des tests. Les parents ont été contactés et ceux qui avaient des enfants encore à la maison ont été visités une heure par semaine. Les professeurs amenaient des jouets, échangeaient avec les parents par rapport à l'éducation et travaillaient au développement de l'enfant. Quand on a fait l'évaluation de cette expérience, les jeunes enfants avaient des pointages ou résultats supérieurs à ceux de leurs frères et soeurs plus vieux, au niveau du

vocabulaire. Les parents avaient développé une confiance en eux-mêmes. Le travail avait changé pour les enfants de toute la famille.

L'expérience du South Yorkshire regroupait plusieurs femmes qui se sont rencontrées à l'école primaire pendant quelques années. Deux composantes ressortent des rencontres: 1) développer l'expérience et les habiletés des mères en discutant et se servant avec elles et leurs enfants de matériel et langage plus élaboré; 2) discussions et analyse de différents aspects de comportement des enfants et de développement, d'éducation, toujours à partir de l'expérience des mères présentes.

Le projet Wandsworth consiste en la création d'ateliers de travail familial établis en 1974. Le principe consiste à développer des projets éducatifs dans lesquels parents et enfants prennent part à des activités éducatives. Ces ateliers de bricolage ou de musique se sont tenus dans différentes écoles pendant la journée, habituellement une après-midi par semaine (deux heures). On invite mères, enfants d'âge pré-scolaire, voisins, quelques enfants de l'école (ceux dont les parents assistent aux ateliers).

La plupart de ces expériences ont été faites dans le but d'impliquer les parents en vue d'augmenter les performances des enfants. On vise dans ce cas à développer les compétences parentales, un concept qui prend de plus en plus d'ampleur aux Etats-Unis et en Europe. Ce dernier est issu du mouvement d'éducation compensatoire développé aux Etats-Unis depuis une vingtaine d'années et dont le programme "Follow Through"<sup>68</sup> constitue une composante essentielle.

#### 4.2.8. Le plus long programme d'éducation des parents

Il ne faudrait pas terminer ce chapitre sans parler du plus long programme fédéral d'éducation des enfants d'âge pré-scolaire par l'implication des parents: l'expérience fédérale Follow Through. Chaque année, ce programme touche approximativement 75 000 enfants de

---

<sup>68</sup>FOLLOW THROUGH: C'est un programme de services à la communauté établi en 1967 par un amendement au Economic Opportunity Act of 1964 pour les enfants de maternelle ou d'école élémentaire qui sont issus de familles à faible revenus. Ce programme est destiné à compléter les autres programmes dispensés par l'école tels Head Start.

milieux socio-économiques défavorisés et ceci dans environ 150 municipalités des Etats-Unis.

Sa grande particularité réside dans son implantation alors qu' on met l'accent sur l'implication des parents plus que dans n'importe quel autre programme fédéral d'éducation compensatoire. La nécessité d'impliquer les parents repose sur certains postulats dont celui que l'implication des parents affecte les enfants et les rend capables d'exceller dans certains domaines, tels le cognitif et l'affectif. On croit aussi fermement que d'amener les parents à s'impliquer dans l'éducation de leurs enfants, en changeant le système ou les systèmes dans lesquels ils évoluent, influence positivement l'enfant. Les enfants apprennent par le "modeling". Quand le milieu et les parents changent l'enfant aussi en bénéficie. A partir de cela, il devient clair que les efforts pour aider les enfants de milieux défavorisés doivent mettre l'emphase sur l'éducation et l'implication des parents en apportant une attention particulière aux communications entre les parents et les différents systèmes qui les touchent.

L'importance de l'implication des parents ressort tout de suite quand on regarde les règlements du programme. Sur 15 critères d'évaluation des projets, six sont liés directement aux parents. On y privilégie la participation au *Policy Advisory Committee* (PAC). Le programme en propose le but, la composition et les devoirs, incluant des suggestions de procédure pour sa mise en place et la sélection du personnel. Elle rajoute trois formes de participation: 1) La participation dans la classe comme "volunteers", observateur ou employé payé; 2) Des visites régulières et des contacts spéciaux initiés par les personnel; 3) La participation aux activités éducatives et communautaires développées dans d'autres programmes.

Le programme Follow Through a d'abord été pensé comme un programme d'action sociale comme le "Head Start", mais à cause de coupures budgétaires, l'orientation fut changée, pendant la seconde année d'opération, en une expérience éducative. L'expérience consistait à implanter et évaluer une variété de programmes d'éducation compensatoire pour découvrir quelles approches pouvaient avoir du succès avec telle clientèle en particulier. Au début, 17 promoteurs ont tenté l'expérience, généralement des groupes de personnes, dans une

université ou un institut, qui avaient développé une approche particulière dans le domaine de l'éducation préscolaire.

Sans rapporter ici ces expériences, il serait peut-être bon cependant de mentionner certaines remarques faites par Patricia Olmsted et Roberta Rubin dans *Parent Involvement: Perspectives from the Follow Through Experience*<sup>69</sup>. Ces deux auteures y rapportent les résultats d'une recherche visant à évaluer les expériences "Follow Through". Elles font ressortir trois considérations spécifiques<sup>70</sup> communes à l'ensemble des programmes : 1) Les communautés locales doivent être encouragées à implanter un programme concernant l'implication des parents. 2) Le concept de promoteurs dans la conception, l'application et l'évolution du programme est un instrument pour le changement si l'éducation des parents est différente des cours théoriques, comme la lecture d'un livre, mais inclut des activités sur le terrain. 3) Les parents devraient être impliqués dans un rôle de défenseurs du programme.

Olmsted et Rubin ont fait ressortir aussi d'autres considérations d'ordre plus général. Nous les rapportons ici parce qu'elles peuvent servir à compléter notre modèle de participation des parents. 1) Les parents doivent être considérés comme des égaux dans un programme d'éducation des parents. Ils doivent être vus comme des personnes qui ont des connaissances et de l'expérience. Ils ont autant, sinon plus, à offrir à un programme d'éducation des parents que les professionnels impliqués. 2) Les parents doivent être impliqués dans le développement de programmes de parents. Ceux qui sont intéressés devraient participer aux réunions de planification du programme de participation des parents et à la sélection du personnel qui y travaillera. 3) Les parents doivent être impliqués activement dans le "*management*" du programme. De petits groupes, dont les parents sont des membres actifs, devraient superviser chaque aspect du programme, du budget à la sélection du personnel, à l'évaluation et à la rédaction du rapport. 4) Les programmes destinés aux parents devraient inclure plusieurs formes de participation

<sup>69</sup>Patricia P. Olmsted et Roberta I. Rubin, *Parent Involvement: Perspectives from the Follow Through Experience*, chapitre V d'un rapport d'étude publié aux Etats-Unis par Ron Hanskin et Diane Adamms sous le titre "Parent Education & Public Policy.

<sup>70</sup>Patricia P. Olmsted et Roberta I. Rubin, op. cit., p. 132.

afin que les parents puissent choisir ceux qui répondent à leurs besoins selon les circonstances. 5) Si un programme d'implication des parents opère en collaboration avec une école, il est important de bénéficier du support et de l'acceptation de l'administration de l'école. 6) Les programmes de parents doivent durer suffisamment longtemps pour avoir un véritable impact. 7) L'évaluation des programmes devrait être de type formative et compréhensive et devrait inclure des indications sur l'implantation, en plus des énoncés sur les conséquences. Elle devrait inclure le plus d'indications possibles concernant ce qui existe à l'étape actuelle, ce qui existerait sans le programme, etc...

Nous croyons que ces quelques éléments ne devraient pas être négligés lorsqu'il s'agira d'élaborer un modèle de participation des parents au Québec, tel que présenté au chapitre suivant.

#### 4.2.9. Portrait global de la participation des parents aux Etats-Unis.

A ce stade-ci de la recherche, il est important de rappeler que le système américain n'a pas été analysé avec autant de rigueur que le système québécois. Nous avons opté pour puiser dans le système américain les éléments susceptibles d'améliorer le système québécois, puisque ce dernier nous intéresse davantage. Parmi toute la littérature inventoriée et lue au cours de la présente recherche, nous avons retenu seulement les éléments facilitants de la participation relevés par les auteurs choisis. De plus, cette revue de littérature ne peut être qualifiée d'exhaustive. En tenant compte de toutes ces précisions, nous avons le tableau suivant:

**Tableau 13: Les éléments facilitants aux États-Unis**

ELEMENTS FACILITANTS	ETATS-UNIS
1- Conditions personnelles 1.1 Disponibilité 1.2 Compétence et personnalité des membres 1.3 Sens des responsabilités et conscience sociale 1.4 Autodétermination et confiance en soi	-Participation: outil mis à la disposition des parents pour mieux jouer leur rôle, apprendre. -Parents intéressés et présents à l'école.
2- Conditions collectives (liées à l'organisation et aux participants) 2.1 Relations de dialogue et communication 2.2 Valeurs et objectifs communs 2.3 Confiance, solidarité, acceptation 2.4 Partage de pouvoir	-Modèle pour développer la participation des parents déjà existant. -Responsabilité de communication maison-école confiée aux professeurs.
3- Information	-Feuillets d'information. -Rencontres diverses.
4- Formation	-Participation utilisée comme moyen de formation. -Existence de programmes d'éducation des parents: PPBS et MVO débutés vers 1920 pour aider les parents. -Programme Judy Lombana: 1-Déterminer les besoins; 2-Conception du programme; 3-Implantation du programme; 4-Evaluation et prise de décision. -Programme Follow Through: -Education des parents: 1-Méthode aidérienne; 2-Centree sur client; 3-Approche behavioriste. -Plusieurs résultats d'expérience d'éducation des parents: 1-Ateliers de travail familial; 2-Visites des professeurs à la maison; 3-Travail des parents dans la classe: "Working Class Mothers" 4-Communication école-maison; 5-Professeur liaison école-maison; 6-Discussions entre adultes.
5- Diversifier les formes de participation	-A partir de parents vus comme des partenaires, clients ou décideurs. -Modèle de participation des parents comme partenaires: 1-Participation comme volontaires; 2-Rencontres de groupes avec le personnel 3-Activités d'éducation; 4-Rencontres avec des spécialistes.
6- Participation favorisant la prise en charge	-Embauche d'une parent volontaire pour structurer et encadrer le volontariat. -On se sert de la participation pour éduquer les parents.

Ce que nous retiendrons du système américain, c'est la reconnaissance de la nécessité de la participation des parents dans le système scolaire. Alors qu'au Québec on ne sait pas quoi faire avec les parents, aux Etats-Unis on semble faire des efforts pour les intégrer à la vie de l'école dans le but, semble-t-il, de s'assurer leur collaboration pour l'éducation des enfants. Nous croyons que, de se représenter la participation des parents comme une chose essentielle, cela constitue déjà un acquis important pour notre modèle.

La participation "outil de formation" apporte aussi une dimension intéressante. Dans plusieurs écoles américaines, on se sert de la participation pour former les parents et non l'inverse. Voilà pourquoi on multiplie les occasions de rencontres avec les parents et aussi les formes de collaboration. Si les parents ne viennent pas à l'école, on va les rencontrer chez eux par le biais des professeurs liaison école-maison ou d'éducateurs-terrains.

On insiste aussi sur la nécessité de former les professeurs afin que, d'une part, ils comprennent que le temps investi avec les parents rapporte au centuple à l'enfant, et d'autre part, que leur travail s'en trouve enrichi, amélioré. Des modèles de participation des parents, de résolution de problèmes école-famille ou d'éducation des parents existent en quantité. L'intégration des parents à la vie de l'école est encouragée, facilitée. Les professeurs qui désirent se lancer dans l'aventure ont le choix des moyens et des modèles.

Autre constatation importante, les parents ont leur place comme clients, partenaires ou décideurs. Cela vient donner à chacun une occasion de se prévaloir de ses droits, selon ses goûts et sa disponibilité du moment. Il peut donc participer aux activités de la classe, aider son enfant à la maison, l'accompagner lors de visites-écoles, participer à des comités, organiser des activités école-famille ou para-scolaires, et en plus recevoir du soutien dans son rôle de parent.

#### 4.3. Eléments facilitants relevés au Québec et aux Etats-Unis.

La présente recherche veut dresser un portrait de la participation des parents québécois pour ensuite ressortir les points forts afin de les enrichir avec des expériences américaines. A la section 4.1, nous avons

dressé un tableau formé des éléments facilitants et des embûches de la participation au Québec (tableau no 9). Nous reprendrons la partie de gauche de ce tableau, soit les éléments facilitants de la participation pour les reporter sur un nouveau tableau auquel nous ajouterons les éléments facilitants relevés dans les expériences américaines (tableau 13). Nous avons alors le tableau des éléments facilitants la participation au Québec et aux Etats-Unis (tableau 14).

**Tableau 14: Les éléments facilitant la participation au Québec et aux Etats-Unis.**

QUEBEC	ETATS-UNIS
<p><b>1- Conditions personnelles</b>            -Deux conceptions de l'éducation chez les parents, donc deux conceptions de la participation (Picard)            -Gens aspirent à des formes de participation variées (Picard)            -Ensemble des parents favorisent la participation individuelle indirecte (Picard)</p> <p><b>2- Conditions collectives</b>            -Ecoles alternatives et maternelles plus ouvertes aux parents</p> <p><b>3- Information</b></p> <p><b>4- Formation</b>            -Fédération des Comités de parents forme des parents-animateurs (Picard, Conseil Supérieur de l'Education)</p> <p><b>5- Diversifier les formes de participation</b>            -Participation générale aux activités de l'école peu encouragée            -Droit d'élire les commissaires: un droit d'usager (Picard, Conseil Sup. l'Education)            -Participation institutionnelle exclusivement de consultation: participation aux comités d'école et de parents (Picard, CSE)</p> <p><b>6- Participation favorisant la prise en charge</b>            -Ecoles alternatives offrent un certain niveau de prise en charge            -Ecoles publiques: champ d'intervention des comités de parents concentré sur sorties éducatives, activités parascolaires et question d'ordre général</p>	<p><b>1- Conditions personnelles</b>            -Participation: outil mis à la disposition des parents pour mieux jouer leur rôle, apprendre.            -Parents intéressés et présents à l'école.</p> <p><b>2- Conditions collectives</b>            -Modèle pour développer la participation des parents déjà existant.            -Responsabilité de communication maison-école confiée aux professeurs.</p> <p><b>3- Information</b>            -Feuillets d'information.            -Rencontres diverses.</p> <p><b>4- Formation</b>            -Participation utilisée comme moyen de formation.            -Existence de programmes d'éducation des parents: PPBS et MVO débutés vers 1920 pour aider les parents.            -Programme Judy Lombana:            1-Déterminer les besoins;            2-Conception du programme;            3-Implantation du programme;            4-Evaluation et prise de décision.            -Programme Follow Through:            -Education des parents:            1-Méthode aldérienne;            2-Centree sur client;            3-Approche behavioriste.            -Plusieurs résultats d'expérience d'éducation des parents:            1-Ateliers de travail familial;            2-Visites des professeurs à la maison;            3-Travail des parents dans la classe: "Working Class Mothers"            4-Communication école-maison;            5-Professeur liaison école-maison;            6-Discussions entre adultes.</p> <p><b>5- Diversifier les formes de participation</b>            -A partir de parents vus comme des partenaires, clients ou décideurs.            -Modèle de participation des parents comme partenaires:            1-Participation comme volontaires;            2-Rencontres de groupes avec le personnel            3-Activités d'éducation;            4-Rencontres avec des spécialistes.</p> <p><b>6- Participation favorisant la prise en charge</b>            -Embauche d'une parent volontaire pour structurer et encadrer le volontariat.            -On se sert de la participation pour éduquer les parents.</p>

Le modèle que nous élaborerons au chapitre suivant devrait contenir la plupart des éléments de ce tableau. Etant ressortis de notre grille d'analyse, ils sont désormais considérés comme "satisfaisants"<sup>71</sup> pour les parents et l'organisation. Ces éléments ont été relevés par des chercheurs qui se sont basés sur des expériences pratiques dans chacun des deux systèmes. Les éléments retenus apparaissent donc comme "applicables"<sup>72</sup>.

---

<sup>71</sup>Tel que défini en page 2.

<sup>72</sup>Tel que défini en page 2.