

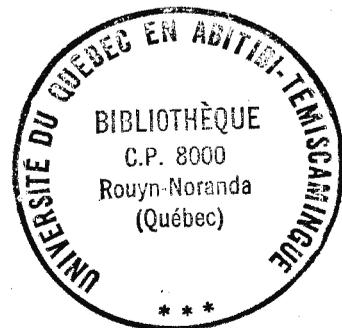
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Élaboration d'un modèle de participation des parents dans le  
système scolaire québécois

PAR FRANCINE HUDON

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ EN VUE  
DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

ROUYN-NORANDA  
DÉCEMBRE 1989





**Cégep** de l'Abitibi-Témiscamingue  
**Université** du Québec en Abitibi-Témiscamingue

### **Mise en garde**

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

## Table des matières

PRESENTATION .....	1
CHAPITRE I: PROBLÉMATIQUE DE LA PARTICIPATION DES PARENTS .....	3
1.1. Expérience comme enseignante.....	5
1.1.1. Première expérience à l'élémentaire .....	5
1.1.2. Expérience en enseignement à la maternelle .....	8
1.1.3. Le fossé entre primaire et maternelle se généralise et s'accroît .....	9
1.2. Expérience comme parent au Québec .....	10
1.2.1. Le pouvoir .....	12
1.2.2. L'information. ....	12
1.2.3. La formation.....	13
1.3. La participation aux Etats-Unis.....	14
1.3.1. Les parents présents à l'école.....	14
1.3.2. Un lieu où on apprend à jouer son rôle dans la société.....	15
1.3.3. Des activités de formation et d'intégration des parents.....	16
1.4. Québec-Etats-Unis, deux expériences différentes.....	18
CHAPITRE 2: QUESTIONS, LIMITES ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....	20
2.1. Question de recherche.....	20
2.2. But de la recherche. ....	21
2.3. Limites de la recherche.....	21
2.4. Méthodologie.....	22
CHAPITRE 3: CADRE THÉORIQUE.....	24
3.1. Qu'est-ce que la participation?.....	26
3.1.1. La participation vue comme un mouvement universel (Picard).....	27
3.1.1.1. Vers une définition .....	26
3.1.1.2. Participation des travailleurs .....	28
3.1.1.3. Modèles de participation des usagers .....	29
3.1.1.4. Les quatre principales caractéristiques de la participation.....	31
3.1.1.5. Définition de la participation des parents.....	32
3.1.2. Un échange entre gouvernant-gouvernés (Godbout) .....	32
3.1.2.1. Vers une définition .....	32

3.1.2.2. Une dualité entre gouvernants et gouvernés .....	36
3.1.2.3. Un échange entre les parties.....	38
3.1.2.4. Définition de la participation selon Godbout.....	39
3.1.3. Un outil pour la prise en charge responsable.(St-Pierre).....	40
3.1.3.1. Vers une définition .....	40
3.1.3.2. Une adhésion totale, intentionnelle.....	41
3.1.3.3. La participation dépasse l'ordre de la démocratie .....	43
3.1.3.4. Processus de participation.....	44
3.1.3.5. Définition de la participation selon Saint-Pierre .....	45
3.1.4. Définition retenue pour la présente recherche.....	47
3.1.4.1. Apport de Picard .....	47
3.1.4.2. Apport de Godbout .....	47
3.1.4.3. Apport de Saint-Pierre .....	48
3.1.4.4. Formulation d'une définition .....	48
3.2. Pourquoi participer?.....	49
3.2.1. Picard .....	49
3.2.1.1. Un outil de démocratisation .....	49
3.2.1.2. Participation, outil de changement .....	49
3.2.1.3. Participation, outil de satisfaction .....	50
3.2.2. Godbout .....	50
3.2.3. St-Pierre.....	51
3.2.3.1. La participation change la condition de l'homme au milieu de la civilisation moderne en lui redonnant prise sur les choses.....	51
3.2.3.2. La participation réduit la distance entre les divers échelons de l'organisation.....	52
3.2.3.3. La participation augmente le rendement .....	53
3.2.3.4. Plus grande acceptation du changement et du progrès .....	53
3.2.3.5. La participation produit un développement de la personne.....	54
3.2.3.6. Contribution à la paix sociale.....	54
3.2.4. Éléments retenus pour la grille d'analyse .....	56
3.3. Constitution d'une grille d'analyse.....	57
3.3.1. Embûches à la participation. ....	57
3.3.1.1 Picard: De l'insécurité à l'incompatibilité.....	57
3.3.1.2. Godbout: Des conflits de personnalité au refus de partager le pouvoir .....	60
3.3.1.3. St-Pierre .....	60
3.3.1.4. Éléments retenus pour la grille d'analyse.....	61
3.3.2. Les éléments facilitant la participation. ....	64
3.3.2.1. Picard.....	64
3.3.2.2. St-Pierre. ....	66
3.3.2.2.1. Conditions personnelles.....	66
3.3.2.2.2. Que l'homme se dispose à la participation: formation et information.....	67
3.3.2.2.3. Les conditions collectives de la participation .....	69

3.2.2.2.4. Une participation qui mène à la prise en charge .....	70
3.3.2.3. Éléments retenus pour notre grille d'analyse.....	70
3.4. Grille d'analyse retenue.....	73
<b>CHAPITRE 4: ANALYSE DE LA PARTICIPATION DES PARENTS (QUÉBEC ET ÉTATS-UNIS).....</b>	<b>75</b>
4.1. Participation organisée et vécue au Québec par les parents. ....	75
4.1.1. Une participation qui laisse les parents insatisfaits. ....	75
4.1.2. Le rôle de parents réduit à celui de consommateurs de services. ....	77
4.1.3. Une participation liée à deux conceptions de l'éducation. ....	78
4.1.4. Lien entre conception de l'éducation et satisfaction des parents. ....	80
4.1.5. Un désir d'avoir une influence sur les choses importantes. ....	82
4.1.6. Application de notre grille d'analyse au portrait global de la participation des parents au Québec.....	84
4.1.7. Portrait global de la participation des parents au Québec.....	87
4.1.7.1. Les embûches.....	88
4.1.7.2. Les éléments facilitants. ....	89
4.2. Participation des parents aux Etats-Unis.....	90
4.2.1. Nécessité d'une communication école-famille. ....	90
4.2.2. Une participation organisée. ....	92
4.2.3. Les parents: partenaires, clients ou décideurs. ....	93
4.2.4. Une responsabilité qui revient aux professeurs .....	94
4.2.5. Un modèle pour développer un programme de participation des parents. ....	99
4.2.6. Différentes approches en éducation des parents. ...	102
4.2.7. Quelques expériences d'éducation des parents.....	105
4.2.8. Le plus long programme d'éducation des parents. .	108
4.2.9. Portrait global de la participation des parents aux Etats-Unis. ....	111
4.3. Éléments facilitants relevés au Québec et aux Etats-Unis.....	113
<b>CHAPITRE 5: MODÈLE DE PARTICIPATION DES PARENTS DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE QUÉBÉCOIS.....</b>	<b>117</b>
5.1. Éléments constituant le modèle.....	118
5.1.1. Conditions personnelles. ....	118
5.1.2. Conditions collectives. ....	119
5.1.3. Information.....	119
5.1.4. Formation. ....	120
5.1.5. Diversifier les formes de participation. ....	121

5.1.6. Participation de prise en charge. ....	124
5.1.7. Considérations spéciales. ....	125
5.2. Modèle de participation des parents. ....	126
CONCLUSION. ....	130
BIBLIOGRAPHIE. ....	133

## Liste des tableaux

Tableau 1: Pourquoi participer? .....	56
Tableau 2: Les embûches à la participation selon les auteurs.....	62
Tableau 3: Les embûches en général.....	63
Tableau 4: Éléments facilitant la participation selon les auteurs.....	71
Tableau 5: Les éléments facilitants en général.....	73
Tableau 6: Grille d'analyse de la participation.....	74
Tableau 7: Les embûches à la participation au Québec .....	85
Tableau 8: Les éléments facilitants au Québec. ....	86
Tableau 9: Les éléments facilitants et les embûches au Québec .....	87
Tableau 10: Modèle pour la planification et l'implantation de rapports parents-école.....	95
Tableau 11: Modèle pour la planification et l'implantation de rapports parents-école en corrélation avec le temps requis et les compétences des professeurs .....	98
Tableau 12: Guide d'implantation d'un programme d'intégration des parents.....	100
Tableau 13: Les éléments facilitants aux Etats-Unis .....	112
Tableau 14: Les éléments facilitants au Québec et aux Etats-Unis ....	115
Tableau 15: Modèle de participation des parents.....	127
Tableau 16: La participation des parents: un modèle systémique .....	128

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance envers mon directeur de recherche, Monsieur Guy Perreault dont la collaboration, la disponibilité et les conseils judicieux ont été essentiels à la réalisation de ce projet. L'aide qu'il m'a apportée dépasse largement le cadre de ce travail.

Je remercie aussi Madame Gisèle Maheux pour son soutien et ses précieux conseils ainsi que Monsieur Pierre Lemay, tous deux membres du comité de lecture de la présente recherche.

## **ELABORATION D'UN MODELE DE PARTICIPATION DES PARENTS DANS LE SYSTEME SCOLAIRE QUEBECOIS.**

### **PRESENTATION**

Au Québec, comme en plusieurs endroits dans le monde, beaucoup d'espoirs ont été investis dans les différentes formes de participation. Qu'il s'agisse de comités consultatifs, de comités de citoyens, de comités de parents, on a eu souvent tendance, à première vue, à confondre cette forme de participation à celle dite idéale et, par le fait même, à croire aux miracles. Pourtant, la pratique a révélé qu'autant du côté des "participants" que de celui des personnes favorisant la participation, plusieurs se sont laissés prendre au jeu pour se retrouver démobilisés au bout de quelques années.

On a beau mettre en oeuvre des structures et expérimenter toute une série de techniques infaillibles de la réussite, de procédés d'évaluation, de moyens de formation, la participation n'est pas une activité reconfortante et satisfaisante pour la personne et l'organisation. Loin de donner des pouvoirs aux simples citoyens, loin de les amener à se sentir plus à l'aise dans l'organisation, elle aurait tendance à les diriger sur de fausses pistes et les détournerait du véritable pouvoir. Chez les parents comme dans les autres domaines de l'activité humaine, parallèlement au développement de cette tendance à la participation, s'est aussi imposé le constat de l'échec des outils de participation mis à leur disposition.

Une expérience de sept années en enseignement et de cinq autres comme parent et membre de comités d'école m'a amenée à cette même conclusion, tout en me donnant le goût d'approfondir le concept de la participation. Cette expérience, ainsi que celle de parent aux Etats-Unis, est rapportée dans la première partie de la recherche et permet de répondre à certaines questions d'ordre général: Quelle place l'école laisse-t-elle aux parents? Comment leur rôle a-t-il évolué au cours des dernières années? Sont-ils satisfaits de la forme de participation qu'on leur laisse dans le système scolaire? Qu'est-ce qui pourrait rendre leur participation plus satisfaisante?

Le deuxième chapitre est consacré à la délimitation du problème ainsi qu'à l'explication de la méthodologie employée pour répondre à la question: Qu'est-ce qui peut rendre la participation à l'école plus satisfaisante, pour les parents et pour l'organisation?

Le troisième chapitre cerne le concept de participation à partir des écrits de trois auteurs québécois. Ces derniers allient expérience pratique et recherche théorique et ce, chacun dans un champ particulier. Henri Saint-Pierre traite de la participation dans les entreprises et institutions en général. Jacques Godbout fait de même en relation avec les institutions gouvernementales, syndicales et groupes populaires. Finalement, Jean-Pierre Picard s'intéresse aux écoles. Dans un premier temps le mot participation est précisé. Ensuite, on répond à la question: Pourquoi participer? Finalement, une grille d'analyse est établie à partir des questions suivantes: Quelles sont les embûches à la participation? Quels en sont les éléments facilitants?

Au chapitre suivant, nous appliquons notre grille d'analyse au système scolaire québécois défini à la lumière des critiques de chercheurs ou institutions qui se sont intéressés à la participation. Puis nous nous tournons du côté littérature américaine pour compléter notre questionnement. Qu'elle forme de participation y existe-t-il pour les parents? Quels sont les éléments facilitants de la participation? Cet exercice vise à identifier les éléments qui permettront de jeter les premières bases d'un modèle de participation pour les parents québécois.

Le chapitre 5 présente le modèle de participation des parents élaboré lors de notre démarche de réflexion et d'action. Il pourrait être qualifié de "satisfaisant" puisqu'il remplit une partie des exigences posées par les trois théoriciens ci-haut nommés qui ont parlé de la participation. De plus il pourrait s'avérer "applicable"<sup>1</sup> puisque chacun des éléments le constituant aura été tiré d'expériences concrètes, soit au Québec, soit aux Etats-Unis.

---

<sup>1</sup> Dorénavant lorsque nous employerons le terme "applicable" cela signifiera qu'il a déjà été appliqué soit au Québec soit aux Etats-Unis. Cela ne signifie pas que nous pouvons l'appliquer au Québec sans aucun changement, soit au niveau des structures, soit au niveau des mentalités.

## CHAPITRE I: PROBLEMATIQUE DE L'IMPLICATION DES PARENTS

L'histoire nous enseigne que les parents québécois n'ont jamais eu vraiment de pouvoirs au plan de la gestion de l'établissement scolaire fréquenté par leurs enfants. Les grands objectifs du système d'éducation ont aussi été traditionnellement déterminés par les fonctionnaires et les hommes politiques sans que les personnes directement concernées aient leur mot à dire. L'implication des parents n'a été reconnue qu'en 1971 alors qu'on institutionnalisait officiellement le concept de participation des parents. Ce dernier sera limité cependant à une participation de consultation.

Le chercheur québécois, Jean-Pierre Picard, divise l'histoire du mouvement d'implication des parents en quatre phases.<sup>1</sup> Du début de la colonisation jusqu'en 1960, il y eut d'abord ce qu'il appelle la préhistoire de la participation. Cette étape se caractérise par un désintéressement général. En effet, de Lord Gosford en 1886 jusqu'à Gérard Filion en 1960, on ne cesse de déplorer le désintéressement et l'absence des parents face aux questions scolaires.

De 1961 à 1965 vint la Réforme avec comme aboutissement la Grande Charte de l'éducation. Mieux connue sous le nom de Bill 60, cette loi oblige les Commissions scolaires à donner un enseignement gratuit jusqu'en 11<sup>ème</sup> année et étend le droit de vote à tous les parents ayant des enfants de moins de 18 ans.

De 1966 à 1970, la participation institutionnalisée se dessine par la création à l'intérieur du MEQ du service des parents et par l'instauration d'une nouvelle formule de participation: les ateliers pédagogiques.

Enfin, vers 1971-1972, avec l'avènement des lois 27<sup>2</sup> et 71<sup>3</sup>, la participation devient légalisée, institutionnalisée. On assistera alors à

---

<sup>1</sup>Jean-Pierre Picard, *Les parents dans l'École, du rêve au défi*, Montréal, Editions Ville-Marie, 1983, p. 87.

<sup>2</sup>Loi concernant le regroupement et la gestion des commissions scolaires, bill 27, règlements nos 66 à 70.

la création de comités d'école et de parents dans chaque commission scolaire du Québec. Il y aura cependant encore place dans le système scolaire pour une participation moins structurée et occasionnelle. A partir de 1976, toute la dynamique du Ministère de l'Éducation du Québec s'orientera vers l'élaboration d'une révision de la réforme scolaire entreprise auparavant. Une série d'études et de documents vont être conçus et soumis à la consultation.

Parmi ceux-ci paraît en 1979 le Livre orange. Intitulé *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*<sup>4</sup>, il introduit plusieurs nouveaux concepts dont celui d'une participation institutionnelle des parents qui peut s'exercer sur deux plans: celui de l'activité quotidienne de l'école et celui de la prise de décision. Dans ce document, le ministère officialise aussi le concept de Projet éducatif dans lequel la participation des parents prend une saveur quasi-décisionnelle.

En 1983, le gouvernement prépare une restructuration scolaire qui sera mise en échec par la Cour supérieure. Dans un document<sup>5</sup> qui s'inscrit en phase II de *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, le ministre Camille Laurin parle de décentralisation, de déconcentration, de concertation et de participation. Le projet de loi 40 propose une nouvelle structure scolaire. L'école deviendrait une corporation légale et constituerait le pivot du système scolaire. Les bureaux régionaux du ministère assureraient le contrôle et le soutien des commissions scolaires et, par elles, des écoles. On y projette un ministère renouvelé, orienté sur l'essentiel et pénétré d'une forte autorité centrale pour protéger les droits de tous et partager équitablement les ressources publiques.

A l'époque, ce projet de réforme a fait naître une lueur d'espoir chez les parents québécois. Plusieurs d'entre eux ont entrevu une possibilité d'implication dans la détermination des grands objectifs d'éducation visés par l'institution scolaire. Ils ont espéré un partage de

<sup>3</sup>Même législation que le bill 27 mais cette fois pour l'île de Montréal. Ces deux lois obligent chaque école à mettre en place un comité d'école et chaque commission scolaire à instaurer un comité de parents.

<sup>4</sup>Jacques-Yvan Morin, ministre de l'Éducation, *L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action*, (Le Livre Orange), Québec, Gouvernement du Québec, 1979.

<sup>5</sup>Éditeur officiel du Québec, *Projet de loi 40*, 1983, 117p., (Camille Laurin).

pouvoir par le biais de comités d'écoles ou de parents. Devant l'opposition des commissions scolaires, cette loi fut changée par la loi 3 et finalement adoptée. Malheureusement, cette dernière fut rejetée par la cour supérieure qui l'a déclarée inconstitutionnelle.

C'est ainsi que les parents se sont retrouvés encore une fois avec le mode de participation défini par les lois 27 et 30 et le règlement VIb). Celui-ci se résume à un droit de participation exclusivement axé sur la consultation par le biais des comités d'école et de parents. Le retour à la triste réalité provoqua chez bon nombre d'entre eux une démobilisation générale ainsi qu'un abandon de cet idéal de participation qui avait pris naissance avec la Révolution tranquille.

Le présent chapitre vise à préciser la problématique de la participation des parents dans le système scolaire québécois à partir d'une expérience personnelle d'enseignement à l'élémentaire et d'une expérience de participation comme parent dans une école québécoise. Un vécu d'une année comme parent aux Etats-Unis viendra ajouter des éléments utiles lorsqu'il s'agira de proposer un nouveau mode de participation. Les constatations rapportées ici se situent dans la période 1969 à 1986.

## 1.1 Expérience comme enseignante.

### 1.1.1. Première expérience à l'élémentaire:

L'expérience en enseignement relatée ici a débuté en 1969, c'est-à-dire en pleine période de restructuration du système d'enseignement: regroupements des commissions scolaires, mise en place des polyvalentes, Cégep, élaboration de programmes cadres et aussi diversification de l'enseignement. A cette époque, l'obtention d'un diplôme en enseignement ne signifiait plus un arrêt de formation. Aussitôt sortis de l'école normale, qui allait elle aussi disparaître, il nous fallait retourner en perfectionnement pour nous familiariser avec de nouveaux programmes, apprendre à enseigner d'autres matières, etc..

Les parents n'avaient pas de place à l'école. Leur rôle se résumait à aller chercher les bulletins, s'informer des progrès de leur enfant et rencontrer les professeurs lorsque l'enfant vivait de graves problèmes.

Leur présence à l'école n'était pas sollicitée, même pour les rares sorties éducatives ou activités parascolaires. On concentrait nos efforts sur la restructuration de l'école québécoise dans laquelle on voulait donner une plus grande place à l'enfant. C'était déjà beaucoup et cela mobilisait toutes les énergies, autant du côté des professeurs, que de celui des directeurs, des commissions scolaires et du gouvernement.

Un perfectionnement d'été et un retour aux études au niveau du baccalauréat, pendant les années 1972, 1973 et 1974, allaient m'amener à voir l'enseignement de façon différente. A Sherbrooke, comme dans la plupart des universités du Québec, on était à ce moment-là en pleine période d'expérimentation de nouvelles méthodes et de nouveaux programmes: mathématiques modernes avec les travaux des chercheurs Dienes et Lukenbein; nouvelles approches en français comme les méthodes Sablier ou Dynamique, etc... Partout, au centre de tous les discours, il y avait l'enfant... On insistait aussi sur la nécessité de le faire apprendre sans trop de contrainte, par le jeu. C'est à ce moment là que j'ai entendu pour une première fois les expressions: droits des enfants, bien des enfants, goûts des enfants, et aussi, implication des parents. Subitement, l'idée de faire participer les parents au vécu scolaire s'imposait. La nécessité de s'assurer leur collaboration ne faisait plus de doute. C'est ainsi que les parents ont eu tout à coup, non pas seulement le droit, mais bien le devoir de se présenter à l'école lors d'ateliers divers ou d'activités spéciales. Cette tendance n'était pas encore généralisée, mais l'ouverture était là et le changement s'installait peu à peu.

Le mouvement prit de l'importance en particulier dans les écoles où on adoptait les nouvelles théories de Rogers, d'enseignement par objectifs, d'humanisation de l'enseignement, etc... On voyait désormais les enfants comme des individus profondément ancrés dans leur milieu familial, leurs habitudes, leur communauté. Un choix s'imposait alors: ou bien on intégrait ces agents à notre démarche éducative ou on continuait comme auparavant, niant ainsi les apports du progrès. Le concept de participation des parents n'était cependant pas encore défini et demeurait très flou. Sa forme et ses caractéristiques revêtaient la couleur de l'institution et du professeur. Certains se limitaient à informer les parents sur les programmes d'étude ou les méthodes

pédagogiques; d'autres se servaient de ce concept pour développer un mode de classe ouverte ou d'école participative.

Au début des années 1970, certains directeurs ont joué un rôle important dans les écoles québécoises. Ils ont entrepris d'outiller les professeurs le plus possible pour qu'ils soient capables de remplir leur nouveau rôle devenu plus diversifié: un professeur se devait d'être aussi psychologue, linguiste, spécialiste en musique, en éducation physique, etc... Ces directeurs insistaient aussi sur la nécessité d'intéresser les parents à l'école en les informant adéquatement sur les changements qui survenaient au niveau des programmes, sur les nouvelles méthodes et approches pédagogiques. Ils voulaient que des réflexions conjointes s'amorcent. On visait alors, chez les plus idéalistes, à harmoniser l'intervention en milieu scolaire avec celle en milieu familial, afin que l'enfant s'épanouisse le plus possible et apprenne le plus harmonieusement possible. Pour les autres, on se laissait gagner par la fièvre de changement qui s'était abattue sur nos écoles québécoises.

Selon les directions d'écoles et les professeurs, la forme et le nombre d'actions pour se rapprocher des parents ont varié mais toute une démarche d'apprivoisement des parents fut enclenchée: rencontres, cocktail, projections de diapositives, spectacles dans la classe, classes ouvertes, exploration de matériel scolaire. Les parents apprennent pour la première fois qu'ils peuvent parler de leur enfant au professeur et ce dans un climat de respect et de confiance. Ils peuvent aussi s'asseoir à une même table pour questionner leurs méthodes d'éducation, d'enseignement ou s'interroger sur leurs attitudes respectives.

L'implication des parents était à la vogue, si bien qu'on pourrait même affirmer sans risquer de se tromper, qu'à cette époque, chaque professeur a fait des efforts pour améliorer ses rapports avec les parents. Chacun a cru, l'espace peut être seulement de quelques heures, que sans la complicité des parents l'école faisait faillite.

Au bout de quelques mois, d'un an, et dans certains cas de deux, ans, plusieurs professeurs se sont découragés. Les classes se sont alors refermées, les professeurs aussi. On avait abandonné le rêve participatif et décidé que les parents avaient leur place dans le système éducatif, mais seulement à certains niveaux, dans certains domaines et dans certaines écoles comme les écoles alternatives. Dans les écoles

régulières, on les dirigerait désormais vers les comités d'école tout en leur assignant des mandats bien précis. L'implication des parents deviendra vite la particularité des classes maternelles.

### 1.1.2. Expérience en enseignement à la maternelle:

Vers les années 1970-1975, dans les écoles régulières, la participation des parents s'est concentrée surtout au niveau des classes maternelles. Cela n'est pas un effet du hasard. Ces dernières ont toujours été plus ouvertes aux parents que les classes régulières. Cela pourrait s'expliquer par la formation spéciale dont jouissent ces éducatrices. Elle est centrée sur l'enfant vu comme un être unique fortement influencé par son milieu, ses parents, son environnement, etc... On insiste aussi fortement sur la nécessité d'associer les parents au processus éducatif.

Le raisonnement qui sous-tend cette bonne volonté peut être résumé de la façon suivante: de la maternelle à la première année, un enfant doit faire un bond immense autant du côté sociabilité que celui d'acquisition de connaissances. Il vient d'un milieu où des règles de vie sont déjà établies et il fait son entrée dans un autre groupe ayant ses propres normes, règles et mission à atteindre. En un an, on attend de lui une performance que souvent les adultes n'ont pas réussi à accomplir pendant une vie entière: savoir parler correctement, savoir écouter et comprendre, savoir s'orienter, avoir de la mémoire, être autonome, etc... On a donc besoin des parents, de leur collaboration, de leur connivence. On met l'accent sur les visites-écoles, la rencontre de gens impliqués dans le milieu, l'échange avec les parents, etc...

L'expérience en enseignement relatée ici se situe vers 1976, c'est-à-dire au moment où, dans les classes maternelles, on mettait l'accent sur le travail en ateliers et surtout le diagnostic des problèmes émotifs, de langage, de comportement, etc... Toute une série de procédés correctifs étaient employés, autant du côté des parents que de celui de l'école et du ministère de l'Education, pour que l'enfant arrive en première année, mature, autonome, sans aucun problème. Il y avait donc une nécessité d'échange et de collaboration avec les parents. De plus, les enfants étaient progressivement intégrés à la classe au début de l'année. Cela

laissait du temps au professeur pour bien les connaître individuellement et aussi rencontrer leurs parents.

Autre fait important à noter: la formation des éducatrices de maternelle était orientée vers l'individualisation de l'enseignement et centrée sur l'importance du rapport famille-école. "Si vous réussissez à attirer les parents à l'école en maternelle, ils participeront plus tard", leur disait-on. On leur demandait d'éduquer l'enfant pour qu'il entre dans le système scolaire sans trop de problèmes, mais aussi d'éduquer le parent à la participation, ou à une certaine forme de participation.

Certaines d'entre elles ont pris ce rôle bien au sérieux. La classe demeurait ouverte en tout temps. Les parents s'y rendaient pour la lecture du conte, les ateliers, les boucles, les sorties, etc... Certains ont participé à la formation de comités: sorties, ateliers, apprentissage, pédagogie, réparation du matériel. L'implication des parents demeurait essentiellement le lot des femmes mais les pères avaient aussi leur place, en particulier lors de l'anniversaire de leur enfant ou lors de sorties éducatives.

Malheureusement, cette ouverture à la présence et à la collaboration des parents disparaissait subitement dès l'entrée de l'enfant en première année. Après avoir fait vivre aux parents une année d'ouverture à leurs commentaires et à leurs idées, on leur fermait pratiquement la porte au nez. Finis les efforts de valorisation de leur rôle, terminées les journées en classe, les sorties, les collaborations. La participation demeurait la spécialité des classes maternelles. Pour eux, il restait les comités d'école ou l'inscription de leur enfant dans une école alternative.

### 1.1.3 Le fossé entre le primaire et la maternelle se généralise et s'accroît

Au fil des ans, la situation décrite précédemment a évolué et s'est cristallisée. Elle a accentué le mouvement de parents désireux de créer des écoles alternatives espérant ainsi pouvoir définir une école à leur goût tout en s'assurant que leur rôle d'éducateurs soit enfin reconnu.

De leur côté, les maternelles continuent à habiliter les parents à bien jouer leur rôle éducatif, en leur offrant de multiples occasions de

participation et de formation. Ainsi les enseignantes qui se destinent à ces classes reçoivent, à l'intérieur de leur programme de formation, des suggestions d'activités permettant l'intégration des parents dans l'école. Le ministère de l'éducation a aussi élaboré un guide pédagogique sur la participation des parents au préscolaire.<sup>6</sup> Contrairement à la majorité des ouvrages théoriques sur la participation, celui-ci donne différents types d'activités dans lesquelles on peut intégrer les parents. Il suggère même un mode d'association des parents aux activités éducatives.

Cependant, dans les écoles régulières, où on retrouve la majorité des enfants et où devraient, en conséquence, se retrouver la majorité des parents, les professeurs sont de plus en plus réticents à adopter une stratégie d'intégration des parents dans l'école. Ainsi, on les tolère lors de certaines activités et on leur offre la possibilité d'être élus sur les comités d'école, mais à condition de ne pas remettre en question le fonctionnement général établi par l'équipe école.

L'expérience d'implication que nous aborderons maintenant se situe au niveau de comités d'école et de parents. Elle constitue une expérience parmi les autres et de ce fait ne peut prétendre à servir de base pour une critique du système scolaire québécois. Elle sera rapportée ici uniquement dans le but de mieux cerner la problématique à l'étude et surtout, afin de mieux comprendre le questionnement à l'origine de la présente recherche.

## 1.2 Expérience comme parent au Québec.

Sept années d'enseignement à l'élémentaire m'avaient permis de constater le désir des parents de participer à la vie de l'école et de s'impliquer dans les activités éducatives entourant leurs enfants. Autant à la maternelle qu'au premier cycle de l'élémentaire, ma classe a toujours été ouverte aux parents et ceux-ci participaient selon leurs goûts, disponibilité et compétences.

Ayant par la suite abandonné l'enseignement, je me suis consacrée plus particulièrement à mon rôle de parent à la maison puis à l'école.

---

<sup>6</sup>Ministère de l'Éducation du Gouvernement du Québec, *Guide pédagogique: La participation des parents...*, Septembre 1982, 134 p.

Malgré une formation en enseignement et surtout une expérience de travail en ce domaine, je me suis retrouvée aux prises avec de nombreuses difficultés. Qu'il s'agisse de participation directe dans la classe ou de participation dite institutionnalisée dans les comités d'école et de parents, j'ai vite constaté que la participation n'était pas facile, qu'elle demandait beaucoup de persévérance et des compétences diverses.

Tout en prenant garde de ne pas bousculer les habitudes de l'école et des professeurs, j'ai persévéré et profité au maximum des opportunités qu'on me laissait. C'est ainsi que j'ai agi à titre de membre de comités d'école pendant 5 ans et de membre de comité de parents pendant 3 ans. Que dire de cette expérience comme parent au sein d'une institution scolaire québécoise si ce n'est qu'elle aura suscité chez moi une multitude de questions: Quel est le rôle de l'école? Quels sont les droits des parents et surtout ceux des enfants? Comment entrer en contact avec les professeurs? Comment discuter de discipline, de programmes? Comment intervenir en vue d'un changement? Comment être écoutée?

Cette expérience m'aura permis aussi d'identifier certains problèmes liés à l'établissement comme tel, à son directeur, à ses professeurs; d'autres m'apparaissaient alors liés à la commission scolaire; enfin il y en avait qui découlaient des parents eux-mêmes, de leurs aptitudes et de leurs attentes.

Cette analyse de la problématique demeurait cependant encore bien naive, et peu articulée. Le programme de Maîtrise en éducation à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue allait me permettre d'approfondir cette démarche critique tout en m'aidant à vérifier si les parents québécois étaient satisfaits de leur implication. La recherche de solutions aux problèmes vécus se retrouvait aussi au centre de ma démarche. Je cherchais en fait des modèles d'implication des parents susceptibles de venir embellir la réalité témiscamienne.

Mes préoccupations se résumaient à ce moment là à la participation de consultation dans les comités d'école et de parents, seule forme d'implication encouragée à la Commission scolaire responsable de l'institution fréquentée par mes enfants. Pour définir cette problématique, j'ai eu recours à une grille de résolution de problème proposée par l'E.N.A.P. (Ecole nationale d'administration

publique), le M.O.D.A.<sup>7</sup>. Appliqué à l'évaluation de la situation vécue comme parent à l'intérieur des comités d'école et de parents, cet outil d'analyse m'a permis de regrouper les problèmes vécus sous trois thèmes: pouvoir, information et formation.

### 1.2.1. Le pouvoir.

Le plus grand reproche posé par les adeptes de la participation au système d'éducation actuel concerne le pouvoir, ou plutôt l'absence de partage de pouvoir consenti par l'organisation. Le fait que les structures de participation institutionnalisées soient uniquement consultatives amène, en effet, un certain désintéressement chez les parents après quelques années de participation. Ceux-ci déplorent le fait de n'avoir aucun pouvoir décisionnel au sein des comités d'école et de parents. Ils ont souvent l'impression que l'institution se sert d'eux pour légitimer ses prises de décision et pour renforcer son propre pouvoir. Ainsi, les dirigeants encouragent-ils la participation en mettant sur pied des comités consultatifs, mais en même temps on semble peu s'intéresser aux gens qui participent, sauf pour les récupérer ou les neutraliser. D'autre part, même s'ils contestent cette participation exclusivement de consultation, les parents ont souvent un respect de l'autorité assez fort pour ne pas en revendiquer une autre forme.

### 1.2.2. L'information.

Au niveau de l'information, le problème, tel que perçu, serait que celle-ci circule de haut en bas dans la structure scolaire; l'inverse se fait très peu. En fait, on commence à peine à donner la parole aux parents qui peuvent donner une information pertinente sur une dimension du vécu de l'école ou tout simplement leurs opinions personnelles. L'information concentre aussi l'attention des parents sur certains sujets autres que ceux qui les intéressent vraiment tels, les objectifs de l'école, la mission de l'école, le projet éducatif. De plus, elle se fait en termes

---

<sup>7</sup>Ecole nationale d'administration publique, *Modèle opérationnel de diagnostic et d'analyse*, 45 pages

extrêmement spécialisés, ce qui fait que la majorité des parents s'y retrouvent peu. En plus du problème de rareté d'information sur les sujets pertinents, il y a donc aussi celui du vocabulaire peu adéquat.

### 1.2.3. La formation.

Enfin les parents disent manquer de connaissance et de moyens pour faire valoir leurs droits, revendiquer des choses, discuter des sujets qu'ils trouvent importants. On leur demande une mobilisation en faveur de l'organisation et on ne leur donne pas les moyens de tout comprendre ce qui s'y passe. Leur participation se trouve extrêmement limitée du fait qu'ils manquent de connaissances de base dans certains dossiers comme l'évaluation, le projet éducatif, les fermetures d'école, l'aide aux enfants en difficulté, les surdoués, le classement, etc... Ils se sentent submergés par une documentation qu'ils jugent compliquée et souvent peu éclairante. D'autre part ils ne cessent de réclamer de la formation sur le fonctionnement du système scolaire, les méthodes pédagogiques, les programmes, le projet éducatif, etc...

Il serait peut-être important de noter qu'il existe cependant certaines ressources éducatives destinées aux parents dans les institutions d'enseignement, les bibliothèques, les organismes gouvernementaux, les médias d'information, les regroupements de parents, de citoyens, d'éducation populaire... L'université et l'école disposent de ressources humaines et matérielles susceptibles de les amener à une plus grande connaissance des méthodes pédagogiques, des programmes, etc... La Fédération des Comités de Parents possède aussi de la documentation et un journal d'information destinés aux parents. Partout dans la province, elle a habilité des parents à agir comme animateurs auprès des autres parents. Un programme de formation a été établi pour les comités d'école. Tous ces programmes fonctionnent plus ou moins et peu de parents s'en servent. Les comités d'éducation populaire, les municipalités et les bibliothèques offrent aussi des ressources alternatives peu utilisées par les parents.

Cette première étape d'analyse de l'implication des parents dans le système scolaire québécois donne, à première vue, des résultats assez pessimistes. La participation y apparaît comme liée à de grandes

contraintes et surtout elle semble très limitative. Une expérience d'une année en terre américaine a permis de nuancer cette perception et surtout de partir à la recherche d'éléments positifs qui pourraient se greffer à notre système scolaire québécois afin de rendre l'implication des parents plus satisfaisante pour eux et l'organisation. Comme cette expérience n'a duré qu'une année et qu'elle est tirée de la réalité vécue dans une seule école, il est important de la considérer elle aussi comme limitée. Elle est rapportée ici dans le but d'orienter notre travail vers la recherche de solutions et non pour établir un parallèle entre les deux systèmes d'éducation.

### 1.3. La participation aux Etats-Unis.

Une année vécue aux Etats-Unis m'a donné l'occasion de vérifier partiellement si l'implication des parents y était la même que celle vécue au Québec. Cette expérience comme parent fut vécue dans une école près de Boston, *the Neary School.*, pendant quelques mois. Bien que de courte durée, elle m'a permis de voir de façon plus concrète la place des parents dans une école américaine. Cette expérience est basée sur une observation directe mais aussi sur des entrevues avec les professeurs, la responsable des parents volontaires, la psychologue et le principal de l'école. Des discussions avec les parents du quartier ont complété mon questionnement sur leur rôle à l'école ainsi que sur les possibilités de formation et de participation qui leur étaient offertes.

#### 1.3.1. Les parents présents à l'école.

Ce qui m'est d'abord apparu, en pénétrant dans cette école américaine, c'est que les parents semblent y avoir une grande place. Les parents américains consacrent beaucoup de temps à leurs enfants. On suit de près leur comportement à l'école, participe aux activités, aux conférences, etc... Même après l'école, c'est encore la course parent-enfant qui continue: il y a le soccer, la vente des journaux, la gymnastique, le cours de musique, etc... Bref, les parents s'associent à toutes les activités des enfants et leur vie s'articule autour de cela. La vie de la communauté tourne aussi autour de l'école. Je tiens à préciser que

cette perception est basée sur ce que j'ai vu dans une seule école américaine. Toutefois ceci donne des indicateurs d'une conception américaine de l'éducation des enfants ainsi que du rôle des parents. Une revue de littérature m'a permis par la suite de découvrir que l'éducation des enfants et les enfants eux-mêmes signifiaient peut-être autre chose aux Etats-Unis qu'au Québec. Les parents exigent en effet plus du système scolaire et le système scolaire attend plus des parents.

### 1.3.2. Un lieu où on apprend à jouer son rôle dans la société.

Une autre constatation issue de mon expérience américaine est à l'effet que l'école représente pour eux un lieu où on apprend à devenir un bon citoyen, avec tout ce que cela représente de devoirs et de fierté pour la nation. Ce peuple descend d'immigrants ayant fui leur pays parce qu'ils rêvaient de démocratie et de liberté. Des siècles plus tard, leurs descendants se rappellent encore l'esclavage, les systèmes féodaux, la pauvreté, la misère... D'ailleurs, la plupart des best-sellers américains constituent des saga de familles d'immigrants européens ou de Noirs ayant réussi à force de travail et de persévérance. La véritable démocratie pour les américains c'est celle qu'on retrouve en leur pays. L'école devient alors le lieu où chacun, parent et enfant, apprend à jouer son rôle dans la société. L'enfant y trouvera toutes les ressources dont il a besoin pour apprendre à lire, à écrire, à être un bon citoyen. Il y apprendra aussi à exceller le plus possible dans ce qu'il entreprend: sports, travail intellectuel, etc... En conséquence, parents et éducateurs suivent de près les progrès de chaque enfant et s'assurent qu'il n'y a aucun gaspillage de capacités intellectuelles ou autres. Leur potentiel est exploité au maximum. Si un enfant déçoit, on fait appel à la batterie de spécialistes: psychologues d'enfants, agences de relations familiales, etc... Et il y en a une multitude, autant au niveau service public que sous forme d'agences privées.

Le parent n'échappe pas non plus à cette recherche de l'excellence. L'école lui offre plusieurs occasions d'apprendre: conférences, rencontres

avec les "conselors"<sup>8</sup> ou les psychologues, ventes de biscuits, concerts ou expositions de travaux d'enfants, animation pour les sports ou les groupes de jeunes, etc... Bref tout ce qu'il faut pour s'occuper, tout en apprenant à "éduquer des enfants". Le parent est considéré souvent comme un client au même titre que son enfant.

D'autre part, c'est la municipalité qui gère et entretient l'école avec les taxes des citoyens. Ces derniers ont donc droit de regard sur l'embauche du personnel; ils décident des activités d'enrichissement à rajouter au programme régulier, etc... La grande majorité des activités parascolaires se déroulent à l'école: cours de gymnastique, leçons de musique, sports, louveteaux et jeannettes, conférences, etc... Pourquoi entretenir des locaux et de l'équipement en double? Ecole et loisirs municipaux peuvent mettre en commun leurs ressources. L'école se retrouve ainsi presque aussi animée les fins de semaine et en soirée que pendant la journée.

### 1.3.3. Des activités de formation et d'intégration des parents.

L'école américaine, nous l'avons dit, appartient aux citoyens et s'ajoute à leur patrimoine municipal. Ils ont donc leur mot à dire dans le développement des services qui y sont rattachés. L'éducation représente une bonne partie du budget municipal parce que son organisation englobe une multitude de services que les citoyens se donnent en tant que parents bien sûr, mais aussi en tant que personnes. En voici quelques-uns à titre d'exemple: un service de cafétéria offre des repas à prix très abordables (0,80\$ en 1986); le service de "counseling"<sup>9</sup> offert à l'étudiant pour acquisition de connaissances, difficultés à l'école, problèmes dans sa famille, problèmes avec ses pairs, perte d'un animal, problèmes physiques ou difficultés temporaires

<sup>8</sup>Les conselors font partie du personnel de l'école et aident les enfants, leurs parents et les éducateurs. Ils peuvent voir les étudiants individuellement ou en groupe; rencontrer les parents qui ont besoin d'aide pour leurs enfants et leur famille; recueillir des informations supplémentaires sur les enfants par l'observation, des rencontres de professeurs; faire des évaluations psychologiques et tests pour ensuite orienter vers les ressources de la communauté.

<sup>9</sup>Services offerts par les conselors tels que décrits au point 1.3.3.

d'ajustement; le service des besoins spéciaux (*Special Needs*<sup>10</sup>); les cliniques de lecture curative (*Remedial Reading*) offertes aux enfants qui ont des difficultés en lecture; finalement, le projet SAGE<sup>11</sup>, conçu pour répondre aux besoins individuels des étudiants de la 3<sup>ème</sup> à la 6<sup>ème</sup> année qui démontrent des habiletés particulières ou excellent au point de vue académique par rapport à leur groupe d'âge ou à leurs pairs.

Cette volonté de multiplier les services s'étend aussi aux parents. En fait, chaque école a développé une série d'organisations, de comités, ou d'activités à l'intérieur desquels ces derniers trouveront des occasions de mettre à profit leurs talents mais aussi apprendront à améliorer leur approche auprès de leur enfant. En voici quelques-uns à titre d'exemple.

La *Southborough Organization for Schools*<sup>12</sup> est composée de parents qui travaillent avec le personnel de l'école pour favoriser l'implantation de programmes et d'activités d'enrichissement à l'intention des étudiants. On recherche aussi des moyens de faire participer la famille et de lui donner le maximum d'information. De plus, cet organisme s'occupe d'amasser des fonds grâce à l'organisation de plusieurs activités: ramassage de bouteilles et conserves, journée portes ouvertes, vente de skis et patins, vente de biscuits lors des élections ou autres activités à l'école, semaine du livre, exposition des étudiants, vente de livres usagés, etc... Les bénéfices servent à donner des services aux enfants.<sup>13</sup> L'organisme assure aussi le lien entre les citoyens, les parents et l'école afin de doter les enfants de services particuliers.

---

<sup>10</sup>L'école Neary School affecte deux professeurs à temps plein pour les "Ressources Rooms", un tuteur à temps partiel et un aide de besoins spéciaux à temps plein complètent l'équipe. Elle jouit en plus des services d'une orthophoniste à demi temps, un éducateur physique de réadaptation à demi temps, et une psychologue à demi temps.

<sup>11</sup>Le programme permet aux enfants doués de développer leur talent académique particulier dans un environnement où de tels sujets peuvent se rassembler et apprendre ensemble. Les étudiants doivent laisser leur classe régulière un après-midi par semaine et travailler sous la direction d'un professeur-ressource. Les buts du programme consistent à développer des projets permettant des études et recherches indépendantes; de mettre en pratique une méthodologie de résolution de problèmes; et finalement d'employer des schèmes de pensée créative et critique.

<sup>12</sup>Ce programme existe aussi dans les autres écoles. Son nom diffère mais il poursuit les mêmes objectifs. A l'école Neary on l'appelle le S.O.S.

<sup>13</sup>La SOS de Neary a même procédé à l'installation d'un jardin et d'une serre attenants à l'école, avec terrasse accessible aux enfants pour fins récréatives ou d'apprentissage scolaire.

Egalement, l'école encourage et supporte administrativement un programme d'intégration des parents à la vie de l'école: le programme des "volunteers"<sup>14</sup>. Dans ce programme, il y a de la part de l'école, plus qu'une acceptation des parents, mais une volonté de se les associer en tant qu'éducateurs et de développer leurs capacités parentales. Concrètement, les parents peuvent travailler avec le personnel de la bibliothèque un après-midi ou deux par semaine ou donner un coup de main au niveau du secrétariat. Certains d'entre eux aident le professeur lors de la préparation et la tenue de projets spéciaux, de fêtes. Les parents peuvent aussi aider les enfants en lecture, renforcer certains apprentissages chez l'enfant ou bien travailler avec de petits groupes dans la classe. On fait appel aux parents-volontaires pour aider lors des cours d'art, monter des expositions, aménager la cour de l'école. Certains peuvent même exécuter du travail à la maison, faire des téléphones pour la participation à certaines activités ou tout simplement préparer des gâteaux pour les ventes.

Les structures précitées laissent une grande place aux parents. Elles visent à les soutenir dans leur désir de donner une meilleure qualité de vie à leurs enfants en les intégrant à la vie de l'école et en leur aidant dans leur tâche de parents

#### 1.4. Québec-Etats-Unis, deux expériences différentes.

Une première analyse de la situation vécue comme parents québécois indique que l'institution scolaire encourage seulement la participation de type consultatif. Cette implication des parents, qu'on a institutionnalisée, définie et encadrée, se résume à la participation sur les comités d'école et de parents. L'autre aspect de la participation, celui lié aux activités de l'école, aux apprentissages qu'on peut y faire comme parents, aux richesses qu'on peut apporter, il est à peu près inexistant dans les écoles régulières, sauf à la maternelle.

---

<sup>14</sup>Voilà comment on appelle les parents bénévoles qui participent aux activités éducatives. Ils sont cependant encadrés et formés et se distinguent des autres parents, invités à l'occasion et dont la participation se rapporte exclusivement à leur enfant. Dans les présente recherche nous traduirons le terme volunteers par parents-volontaires. Le mot parent employé seul sera pris dans son sens premier, soit celui de "parent d'un enfant".

Aux Etats-Unis, la situation semble inversée. On a plutôt institutionnalisé la participation aux activités et à la vie de l'école. Les responsables et leaders changent selon les écoles ou formules adoptées (professeur, directeur, parent-volontaire), mais on s'associe les parents dans la plupart des écoles, soit pour obtenir leur aide ou pour leur donner des outils dans leur tâche d'éducateurs. On ne retrouve cependant à peu près pas de comités consultatifs du même type que les comités d'école et de parents québécois. Les parents américains contrôlent leur système d'éducation en s'impliquant au niveau municipal.

## **Chapitre 2:**

### **Questions, limites et méthodologie de la recherche.**

Un expérience de participation comme enseignante puis comme parent dans le système québécois m'amène à croire que la participation sur les comités d'école et de parents laisse les parents insatisfaits. Ils se plaignent de l'absence de pouvoir, d'information, de formation. Le problème se complique du fait que, du côté de l'organisation, on se plaint aussi du peu d'implication des parents, ce que nous appellerons la démobilisation. Un premier survol plus théorique de la problématique de la participation des parents nous indique qu'au Québec, on essaie de trouver des moyens d'aider les parents à participer pleinement tout en limitant leur rôle à des comités consultatifs. Aux Etats-Unis, on leur offrirait un plus grand éventail de possibilités de participation puisque cette activité a un but bien précis: habiliter les parents à mieux jouer leur rôle éducatif auprès des enfants.

Le présent chapitre vise à préciser notre questionnement en le traduisant sous forme de question de recherche. Le but et les limites de la recherche y sont aussi précisés. Finalement, nous y retrouvons une brève description de la méthodologie employée.

#### 2.1. Question de recherche.

Cette recherche part de la constatation que la participation des parents dans le système scolaire québécois n'est pas le propre de la facilité. Au contraire les forces de résistances sont profondément ancrées autant du côté des parents que dans l'institution scolaire. Le problème pourrait être posé ainsi: au Québec, la participation institutionnalisée et encouragée dans les écoles se résume à une participation de consultation à l'intérieur des comités de parents et d'école. Cette participation laisse les parents insatisfaits. Nous formulons l'hypothèse que cette participation pourrait être plus enrichissante pour eux et pour l'organisation à certaines conditions.

En nous intéressant à la participation des parents nous avons voulu apporter des éléments de réponse à la question suivante: Qu'est-

ce qui peut rendre la participation à l'école plus satisfaisante, pour les parents et pour l'organisation?

## 2.2. But de la recherche.

Notre travail de recherche vise à étudier deux modes de participation des parents (québécois et américain) afin de dégager les éléments facilitants et les embûches liés à la participation dans chacun d'eux. On se servira ensuite des éléments facilitants pour jeter les bases d'un modèle possiblement applicable<sup>1</sup> sans trop de changements et plus satisfaisant<sup>2</sup> pour les parents et l'organisation.

## 2.3. Limites de la recherche.

Lors de notre première analyse à l'aide du M.O.D.A.<sup>3</sup>, trois thèmes d'étude avaient été identifiés: l'information, la formation et le pouvoir. Dans la présente recherche, nous avons délibérément choisi de ne pas nous attarder particulièrement à l'un de ces trois thèmes et d'y aller plutôt avec une grille d'analyse plus globale. On retrouve cette dernière au chapitre suivant. On remarquera cependant que les trois thèmes identifiés y apparaîtront quand même à mesure qu'elle sera constituée. Cela viendra donc confirmer les premières constatations de l'auteure.

Il est important de noter que cette recherche n'est pas une critique du système scolaire, des commissions scolaires, ni même des parents, mais plutôt une analyse de la participation des parents, d'abord bien subjective car basée sur une expérience personnelle de participation. Nous parlons ici de la problématique énoncée au chapitre premier et qui sert à poser la question de départ. L'expérience personnelle de la chercheuse revient au chapitre 4 lorsqu'il s'agit d'identifier du côté américain certains éléments jugés facilitants et applicables dans le contexte québécois.

---

<sup>1</sup> Le terme "applicable" doit être pris dans le sens défini par l'auteure de la présente recherche en page 2.

<sup>2</sup> Satisfaisant doit être lu de la façon suivante: qui répond aux critères de base relevés par les chercheurs québécois s'intéressant à la participation.

<sup>3</sup> Grille de résolution de problème employée pour analyser la problématique telle que décrite au premier chapitre, p. 12.

L'étude plus théorique de la participation des parents québécois a été réalisée à l'aide des ouvrages de trois chercheurs québécois préoccupés par la participation. Ils ont été choisis d'abord parce qu'ils ne représentaient ni les parents, ni le gouvernement, ni l'institution. Nous les croyons par ce fait susceptibles d'être plus neutres. Également, leurs questionnements se complètent et surtout ramènent les questions de base soulevées par la présente recherche.

Au chapitre 4, le système scolaire américain n'est pas étudié ni critiqué à fond comme le système québécois. Notre objectif n'étant pas de comparer les deux modèles, nous y retenons donc seulement les éléments facilitants de la participation. Ces derniers sont tirés d'écrits d'auteurs américains dont le listing se trouve en bibliographie. Il est important de noter cependant que nous nous sommes inspirés principalement d'un texte de Judy Lombana puisqu'il constituait à notre avis une synthèse intéressante des éléments contenus dans les autres écrits.

Quant à la grille d'analyse élaborée au chapitre 3, l'auteure ne veut en aucune manière la proposer comme modèle, ni même laisser présager qu'elle englobe toute la pensée de ces trois auteurs. Elle constitue simplement un instrument pour la présente recherche et nous aide à fixer des points de repère pour valider notre étude du système scolaire québécois afin de proposer ensuite un modèle aux lecteurs. Ce dernier sera assez général pour être appliqué dans le contexte québécois actuel tout en laissant aux institutions et parents concernés la souplesse nécessaire à l'expression de leur créativité.

#### 2.4. Méthodologie.

Il s'agit donc d'une recherche théorique du fait qu'elle part d'écrits d'auteurs et qu'elle propose des solutions regroupées sous forme d'un modèle de participation. Ces solutions ne seront pas expérimentées et le modèle proposé demeurera d'ordre général.

La méthodologie employée s'inspire de la méthode de résolution de problème en ce sens que la recherche a été menée en suivant les étapes suivantes: expression de la problématique, revue de littérature, élaboration d'une grille d'analyse, analyse de la situation à partir de

cette grille personnelle, formulation des hypothèses et hypothèse de solution.

La problématique de la participation à partir d'une expérience comme enseignante, au primaire puis à la maternelle est formulée au chapitre I. Elle a été enrichie par une expérience vécue comme parent au Québec puis aux Etats-Unis. Cette analyse nous a permis de mieux cerner toutes les dimensions du problème et, par la suite, de fixer les limites de notre champ d'étude.

Au chapitre 3, le cadre théorique servira à cerner et définir le concept de participation en se basant sur trois auteurs québécois: Henri Saint-Pierre, participation en général; Jacques Godbout, participation de consultation dans les institutions; Jean-Pierre Picard, participation dans le système scolaire québécois. En nous basant sur les écrits de ces auteurs, nous tenterons d'élaborer une grille d'analyse utilisable par la suite dans les prochaines étapes de la recherche: analyse de la participation des parents dans le système scolaire québécois et recherche d'éléments facilitants dans les systèmes scolaires québécois et américain.

En regroupant par thèmes les éléments facilitants des deux modèles, on aura un listing des choses à faire pour que la participation devienne satisfaisante pour les parents québécois et l'organisation. Cette démarche nous permettra de jeter les bases d'un modèle se rapprochant de la participation qui nous paraît idéale. Ce modèle demeurera quand même proche de la réalité puisque que ses éléments découleront soit d'un modèle américain, soit du système québécois. Nous croyons qu'il pourra être repris par les personnes ou institutions concernées et leur servir comme cadre directeur. Cela aidera, nous l'espérons, à éviter de tomber dans les différents pièges ayant marqué l'histoire de la participation au Québec.

### **Chapitre 3: Cadre théorique.**

Rappelons que l'auteur de la présente recherche s'intéresse à la participation des parents dans le système scolaire québécois. Le chapitre premier dresse un portrait de la problématique telle que vécue comme enseignante, puis comme parent. Une première analyse de cette réalité nous a amené à mettre en relief certaines insatisfactions et aussi à rechercher certaines solutions du côté américain.

Cependant, notre questionnement se doit de considérer les différentes facettes de la question de la participation. Le présent chapitre vise à explorer son côté théorique, pour voir ses différentes formes et avantages. En résumé, il s'agit de bien s'entendre sur le mot participation en définissant ce concept à partir de trois auteurs québécois: Jean-Pierre Picard, Jacques Godbout et Henri Saint-Pierre. Après avoir défini la participation et cerné les motifs qui la sous-tendent, nous nous servirons des ouvrages de ces auteurs pour établir une grille d'analyse de la situation de participation vécue par les parents au Québec et aux Etats-Unis. Elle sera élaborée à partir des deux questions suivantes: Quels sont les embûches à la participation? Quels sont les éléments facilitant la participation?

L'ouvrage de Jean-Pierre Picard, *Les parents dans l'école, du rêve au défi*<sup>1</sup>, cernera plus particulièrement la participation des parents dans le système scolaire. L'auteur s'intéresse depuis longtemps au choix de l'école, aux options en éducation et à la participation en général. Son ouvrage situe le concept de participation des parents par rapport aux différents modèles de participation des travailleurs et usagers des services publics. Il fait ensuite la petite histoire de la participation des parents dans les écoles pour terminer avec une analyse de l'écart entre le rêve de participation et la réalité.

"Pour un parent, il est sûrement facile d'exprimer le désir de participer au projet éducatif mais c'est une autre chose que d'investir son temps et son énergie à chaque semaine, de prendre certains risques en éducation, de faire des compromis valables, et de

---

<sup>1</sup>Jean-Pierre Picard, op cit.

remettre sans cesse en question, sa vision personnelle de l'école, de l'enfant et de la société. Entre le vœu pieux et la réalité souvent contraignante, il y a au moins un océan."<sup>2</sup>

En plus de nous aider à déceler les embûches à la participation, son ouvrage nous aide à préciser les motifs incitant les individus à participer. Ces éléments viennent compléter la grille d'analyse de la participation que nous retrouvons à la fin du chapitre (tableau 6).

Dans un livre qu'il a appelé *La Participation contre la démocratie*<sup>3</sup>, Jacques Godbout, pour sa part, rapporte le fruit de 15 années de recherches sur certaines expériences de participation des usagers. Dans un premier temps, il fait un rappel historique sur l'idée de participation, pour ensuite la définir telle qu'elle se vit actuellement au Québec. Sa conclusion n'est guère optimiste: la participation dans les faits n'est pas le plus souvent un supplément de démocratie: au contraire elle se révèle en être le substitut.

"Participation contre démocratie, donc, d'abord parce que l'utilisation des mécanismes de la participation diminue la plupart du temps l'utilité de l'institution démocratique, au sens qu'il est moins nécessaire d'y recourir dans la prise de décision. Mais participation contre démocratie, aussi, dans un sens plus profond, qui explique le premier: c'est que la démocratie entendue au sens de mécanisme fondant la légitimité et l'autorité des gouvernants (d'une organisation ou d'une société) sur leur représentativité, telle qu'elle ressort du choix libre des gouvernants par l'ensemble des gouvernés -au moyen d'élections périodiques- est une technique très efficace pour maximiser le pouvoir en minimisant la participation."<sup>4</sup>

S'attardant peu aux éléments facilitant la participation, son ouvrage servira surtout à situer le mouvement actuel de participation dans l'ensemble du contexte québécois.

---

<sup>2</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 245

<sup>3</sup>Godbout, Jacques, *La participation contre la démocratie*, Montréal, Editions Albert Saint-Martin, 1983.

<sup>4</sup>Jacques Godbout, op. cit., p. 8

Henri Saint-Pierre a fait une étude de groupes ou de collectivités qui se sont donnés la participation comme mode d'action collective. Dans son ouvrage *La participation pour une véritable prise en charge*<sup>5</sup>, il trace les différents portraits de la participation en spécifiant les concepts qui sous-tendent chacun d'eux, pour ensuite expliciter la notion de participation qu'il privilégie, soit celle de la prise en charge personnelle et responsable.

"Nous pensons que l'action collective ne peut la négliger, autrement on ne va pas plus loin que le rassemblement, l'attroupement, la rangée de personnes qui attendent l'autobus... Il n'y a que des apparences de vie collective."<sup>6</sup>

Son ouvrage constitue une référence de base pour la présente recherche, en particulier pour la confection de la grille d'analyse de la participation (tableau 6). La majorité des éléments qui la constituent ont en effet été avancés par St-Pierre.

Les recherches de ces trois auteurs se complètent et nous permettront de mieux cerner le concept de participation. Dans un premier temps, elles nous aideront à définir la participation.

### 3.1. Qu'est-ce que la participation?

Une revue de littérature nous indique que le terme participation désigne des réalités différentes selon les personnes qui essaient de la définir ou de la vivre. Ainsi, pour nos trois chercheurs, il y a des nuances qu'il est important de rapporter<sup>7</sup>.

#### 3.1.1. La participation vue comme un mouvement universel (Picard).

Picard situe la participation des parents dans le mouvement universel de participation. Mais avant d'en donner les caractéristiques, il se tourne du côté de certains auteurs afin de comparer leurs visions.

<sup>5</sup>Saint-Pierre, Henri, *La participation pour une véritable prise en charge responsable. Approche psycho-sociologique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975.

<sup>6</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 1

<sup>7</sup>Un résumé de cette analyse est présenté à la section 3.1.4.

### 3.1.1.1. Vers une définition.

Picard cite d'abord, C. J. Lammers, qui définit la participation comme "la part de pouvoir ou d'influence exercée par les subordonnés dans une organisation, et ressentie comme légitime par eux-mêmes et par leurs supérieurs."<sup>8</sup> Mais cette définition délaisse, selon lui, relativement les modèles de participation bénévole et de participation par l'information.

De leur côté, March et Simon conçoivent la participation comme "La somme des contributions que fait un agent à une organisation".<sup>9</sup> Cette définition convient à la majorité des modèles rapportés par Picard mais s'esquive aussi, selon lui, devant la participation par l'information et la participation aux résultats. Quant au terme "participer", les dictionnaires de la langue française parlent de "prendre part, coopérer, collaborer, prendre intérêt". Picard attribue à Alain Sarton le rapprochement entre "participer" et "appartenir".

"Participer, écrit-il, exprime une relation entre un individu et un groupe: on participe à une manifestation. L'appartenance tient dans un rapport social: on est membre d'un parti. Si je participe aux objectifs, je dois donc appartenir à la collectivité qui les a fait siens. D'où, pas de participation sans appartenance."<sup>10</sup>.

Participer pour Sarton c'est donc faire sien les objectifs d'une organisation dans laquelle on est impliqué. S'appuyant sur les définitions précédentes de la participation, Picard rajoute des éléments à partir de deux formes de participation existant partout dans le monde: la participation des travailleurs et la participation des usagers de services.

---

<sup>8</sup>C. J. Lammers cité dans Jean-Pierre Picard, op. cit. p. 40.

<sup>9</sup>March et Simon cités dans Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 40.

<sup>10</sup>Alain Sarton cité dans Jean-Pierre Picard, opé cit., p. 40.

### 3.1.1.2. Participation des travailleurs:

Selon Picard, il existe globalement, dans l'entreprise privée comme publique, sept modèles de participation des travailleurs. Le premier modèle se veut la participation aux conditions de travail. Il se présente sous la forme de négociation collective et relèverait plus du simple rapport de force que de la participation telle qu'on l'entend habituellement. "Mais, précise-t-il, les syndicats estiment qu'il s'agit d'une phase à travers laquelle les travailleurs et entreprises doivent passer pour en arriver à une véritable participation"<sup>11</sup>.

Le second modèle se présente sous le titre de participation et information. Elle stipule que le fait de mettre à la disposition des salariés une information plus complète sur la production, le salaire, l'horaire, le rythme, les cycles, les marchés, etc... , cela peut satisfaire chez eux le besoin de considération et leur donner un sentiment de participation.

Le troisième modèle, la participation à la préparation des décisions, s'inscrit en continuité du précédent, en ce sens qu'il s'agit d'un niveau de participation centré aussi sur l'information, mais cette fois de nature bilatérale: descendante et montante.

"A la condition que l'accès à l'information soit assuré des deux côtés, ce système de copréparation des décisions est basé sur la consultation et l'examen conjoint des problèmes et des solutions prévisibles à la base de toute décision."<sup>12</sup>

Le quatrième modèle, la participation à la gestion de l'entreprise, se veut une suite logique du troisième niveau mais inclut cette fois la participation à la décision. Selon Picard, il fait actuellement à peine son entrée au Québec alors qu'en Europe, principalement en Allemagne de l'Ouest, il est déjà fort répandu et indique une représentation ouvrière au sein du conseil d'administration.

Le cinquième modèle est plus modeste mais aussi plus répandu au Québec que le précédent. Il s'agit de la participation à la gestion, mais

---

<sup>11</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 35.

<sup>12</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p 35

au niveau de l'atelier. Inspirée de l'approche sociotechnique, telle que développée en Suède et en Angleterre, cette formule permet, selon Picard, des expériences de revalorisation de la tâche et de revalorisation par le fait même de l'employé.

Le sixième modèle se veut celui de la participation à la propriété. On y retrouve des formules telles l'autogestion, la coopération ouvrière et l'actionnariat ouvrier ou, si l'on préfère, l'association capital-travail.

"Différente de l'autogestion où tous les travailleurs possèdent et gèrent à eux seuls l'entreprise, la coopération demeure basée sur l'appropriation et la gestion des travailleurs sociétaires mais non de l'ensemble des travailleurs-exécutants."<sup>13</sup>

Le dernier modèle consiste en la participation aux profits ou aux résultats. Certaines entreprises redistribueront les bénéfices sous forme de bonis ou de vente d'actions aux travailleurs à taux préférentiel.

### 3.1.1.3. Modèles de participation des usagers.

Concernant la participation des usagers, là aussi Picard établit un parallèle entre la participation dans les entreprises privées et la participation dans les organismes gouvernementaux. Il est d'avis que l'Etat est souvent le complément de l'entreprise privée et les deux fonctionnent la plupart du temps selon les mêmes rapports sociaux avec leurs subalternes. Cependant, il fait une distinction entre la participation du consommateur dans l'entreprise qui, en choisissant sa consommation, a son mot à dire, tandis que l'utilisateur des services bureaucratiques de l'Etat se voit bousculé et placé devant des alternatives quasi inexistantes.

Au Québec, on connaît plusieurs modèles de participation des usagers: centres locaux de services communautaires, centres d'éducation populaire, bureaux d'aide juridique et corporations municipales. Picard s'en tient, dans sa classification, aux quatre types de participation avancés par Gérard Divay dans son rapport de

---

<sup>13</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 36.

recherche soumis en 1979 à l'INRS-Urbanisation<sup>14</sup>. Il s'agit de la participation consultative, de la participation décisionnelle, de la participation bénévole et de la participation de coproduction.

Le premier type, la participation consultative, se rencontre principalement au niveau des bureaux d'aide juridique. Selon la loi de l'Aide juridique de 1976, la corporation régionale doit:

"Susciter l'institution d'un comité consultatif d'usagers [qui doit] faire des représentations relatives à l'application de la loi, donner son avis sur les besoins des personnes et faire des recommandations."<sup>15</sup>

Un second type, la participation décisionnelle, connaît plusieurs différenciations importantes selon le secteur d'application (services municipaux, sanitaires, juridiques, etc...) et selon le milieu desservi. Dans ce type, les usagers ont tous une représentation au conseil d'administration mais leur influence effective est très variable.

La participation bénévole des usagers se présente comme étant un troisième type. Les unités locales font parfois appel à des usagers pour accomplir certaines tâches précises. A l'aide juridique, on demandera souvent une contribution à l'organisation d'activités d'information dans les centres d'éducation populaire; l'utilisateur collabore souvent à l'animation du centre. Au niveau des CLSC, on invitera les usagers à collaborer à certaines activités liées au programme de périnatalité, de santé mentale ou autres. En général, les bénévoles n'interviennent pas dans les relations de pouvoir mais jouent plutôt une influence sur le produit des institutions où ils s'insèrent.

Un quatrième type, la participation de coproduction, se présente principalement dans les services qui ne requièrent pas toujours un traitement à base d'actes spécialisés. Ainsi les usagers coproducteurs détiennent entièrement le pouvoir sur leurs activités: ils les choisissent, les organisent, si possible de manière le plus autonome possible et les évaluent. L'unité locale ne joue qu'un rôle de support: par exemple, les

<sup>14</sup>Gérard Divay et al., *La décentralisation en pratique, quelques expériences montréalaises*, 1970-1977, Montréal, Institut national de la recherche scientifique, INRS-Urbanisation, rapports de recherche, no 5, 1979, 363p.

<sup>15</sup>Loi citée dans Jean-Pierre Picard dans *Les parents dans l'école... du rêve au défi.*, p. 38.

centres d'éducation populaire; les programmes pour les jeunes, les personnes âgées; la prévention médicale ou sociale, etc...

Si Picard prend la peine de bien définir et caractériser de façon distincte la participation des travailleurs et celle des usagers c'est sans doute pour mieux cerner par la suite leurs points communs.

#### 3.1.1.4. Les quatre principales caractéristiques de la participation.

Qu'il s'agisse de participation des travailleurs ou de participation des usagers, Picard écrit qu'on peut regarder la participation sous l'angle de quatre principales caractéristiques: collective, individuelle, directe et indirecte.

Il y a d'abord la participation collective et individuelle. La participation collective relève d'une vision socio-politique actualisée par divers mécanismes de communication plus ou moins directs et s'adresse aux salariés ou usagers en tant que membres de la collectivité. La participation individuelle s'adresse aussi aux travailleurs ou usagers mais plutôt selon leurs caractéristiques individuelles de fonction ou de compétence.

Deux volets s'ouvrent en regard de cette participation individuelle: indirecte et directe. La participation indirecte est de type représentatif ou parlementaire. Elle est indirecte parce que l'individu doit passer par le canal de ses représentants pour participer à l'entreprise ou l'institution. La participation directe est envisagée au niveau des groupes de travail, entre chefs d'équipes et ouvriers. C'est celle où chacun participe personnellement aux décisions le concernant.<sup>16</sup>

Ces quatre caractéristiques peuvent s'appliquer à chacun des sept modèles relevés par Picard au niveau des travailleurs et aussi des quatre types de participation qu'on retrouve dans les services publics. Certains ont une dimension plus collective qu'individuelle, plus indirecte que directe, d'autres s'aménagent différemment ou possèdent même ces quatre caractères. Elles se retrouvent au centre de la définition de la participation que Picard adopte concernant les parents dans le système scolaire québécois.

---

<sup>16</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p.35.

### 3.1.1.5. Définition de la participation des parents.

Picard situe le mouvement de participation des parents dans le mouvement de participation universel qui, surtout en Europe, n'a cessé de prendre de l'ampleur depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Au Québec, le mouvement est plus récent et la participation des parents dans le système scolaire a suivi le même pattern que celui de la participation aux autres institutions. Picard compare cette participation à celle des usagers. Elle possède donc les mêmes caractéristiques: directe, indirecte, collective et individuelle. Elle devrait aussi pouvoir s'exercer par le biais de cinq modes: participation à la communication, au processus de production, au processus de décision, au processus de gestion, aux résultats. Ces caractéristiques relevées par Picard viennent camper la définition de la participation des parents que nous avons retenue et que nous retrouvons au point 3.1.4.

Jacques Godbout pour sa part s'attache à la dimension politique de la participation, s'attardant plus particulièrement à l'analyse de résultats d'expériences vécues dans les institutions québécoises

### 3.1.2. Un échange entre gouvernants et gouvernés. (Jacques Godbout)

Pour Jacques Godbout la participation c'est avant tout un échange entre gouvernants et gouvernés. Mais avant de définir ce qu'il entend par participation, il a lui aussi situé ce concept dans le temps.

#### 3 1.2.1. Vers une définition:

Dans son livre *La participation contre la démocratie*<sup>17</sup>, Godbout situe l'évolution des théories de la participation par rapport au concept de la démocratie. Ainsi, selon lui,

"Alors qu'au départ, avec Rousseau, participation et démocratie sont étroitement reliées et dépendent l'une de l'autre, se

---

<sup>17</sup>Jacques Godbout, op. cit.

renforcent mutuellement, on passe progressivement à une conception de la démocratie sans participation, ou plutôt, pour être plus exact à une participation limitée à la participation électorale; avec le mouvement de participation des années 1960, la tendance est renversée: la nécessité d'une participation maximale est de nouveau affirmée, au point où on en arrive parfois à oublier la démocratie."<sup>18</sup>

Ainsi, Jean-Jacques Rousseau aurait été le premier théoricien important de la participation, avec son *Discours sur le contrat social*. Pour Rousseau, c'est la

"Participation qui rend possible le fonctionnement des institutions démocratiques à la fois parce qu'elle constitue la base de la représentation et parce qu'elle éduque les citoyens, dont elle fait des individus capables de pratiquer la démocratie."<sup>19</sup>

La participation devient une condition sine qua non du fonctionnement de la démocratie.

Selon Godbout, cette approche sera reprise plus tard par J. S. Mill et par un américain, G. T. H. Cole<sup>20</sup>, au début du siècle. Inspiré par Tocqueville, Mill<sup>21</sup> ajoutera l'idée de la décentralisation et de l'apprentissage de la démocratie au niveau local, à l'échelon de la commune. Quant à Cole, il étendra la notion de participation au monde industriel. Godbout parle de ces trois auteurs comme les instigateurs de la théorie de la démocratie de participation (*participatory democracy*) qui stipule que, plus il y a participation de plus d'individus à plus de décisions, mieux la démocratie se portera et plus les décisions judicieuses seront prises.

Toujours selon Godbout, la tendance énoncée précédemment sera contestée d'abord par Michels (1913)<sup>22</sup> et par sa célèbre "loi d'airain de l'oligarchie". Les enquêtes que Michels a menées en Allemagne l'ont conduit à la conclusion que toute organisation doit être et est en fait

<sup>18</sup>Jacques Godbout, op. cit., p 26.

<sup>19</sup>Jacques Godbout, op. cit., p 26.

<sup>20</sup>Auteur cité par Jacques Godbout, op. cit., p. 26

<sup>21</sup>Auteur cité par Jacques Godbout, op. cit., p. 26.

<sup>22</sup>Michels cité par Jacques Godbout, op. cit., p. 27.

dirigée par une oligarchie, sinon c'est l'inefficacité. On doit donc, selon lui, choisir entre participation et efficacité. Godbout rajoute que ses travaux ont été confirmés ultérieurement par toute une série d'enquêtes américaines qui tendaient à montrer que le citoyen moyen, et plus particulièrement celui des classes inférieures, n'est pas intéressé par la vie politique: c'est ce qu'on a interprété comme l'apathie du citoyen.

Ces enquêtes ont donné beaucoup de poids au volume célèbre de Schumpeter (1943)<sup>23</sup> visant à formuler une nouvelle théorie de la démocratie adaptée aux faits, à la réalité moderne. Godbout croit que cette théorie, contrairement à l'approche de Rousseau, minimise le rôle de l'ensemble des citoyens, en le réduisant à la nomination des gouvernants, des élites qui vont prendre les meilleures décisions possibles. La nouvelle théorie "réaliste" de la démocratie de Schumpeter, alliée aux résultats des recherches de certains chercheurs, amènera même les théoriciens de la science politique à la déduction suivante: le peuple est dangereux pour la démocratie.

"Sa participation doit demeurer minimum, c'est-à-dire telle qu'elle est, se limiter au choix des élus, à l'élection des gouvernants. Les décisions doivent être prises par les élites, et toute participation plus importante au processus de décision de la part des masses menace la démocratie, c'est-à-dire le système existant."<sup>24</sup>

Godbout situe vers la fin des années 1950, la naissance d'un nouveau mouvement de participation, en particulier chez les marginaux, les pauvres, les classes dites inférieures et apathiques. Appliquée d'abord aux couches sociales marginales, la participation deviendra rapidement un mot à la mode. Le chercheur précise que dans les milieux académiques, le mouvement est venu de deux disciplines différentes: les sciences politiques et la sociologie. Par des voies différentes, les deux en viendront en effet à conclure "à la nécessité d'une participation plus importante des citoyens."<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup>Schumpeter cité par Jacques Godbout, op. cit., p. 27.

<sup>24</sup>Godbout, op. cit., p. 27.

<sup>25</sup>Cole, 1974, p. 2 à 7, cité par Jacques Godbout, op. cit., p.28.

Les politologues reprennent les "classiques" tels Rousseau et Mill<sup>26</sup> et s'intéressent de nouveau aux conséquences psychologiques de la participation, aux conditions individuelles nécessaires au fonctionnement de la démocratie. Utilisant les nombreuses enquêtes des psychosociologues sur le fonctionnement des groupes avec différents types de leaders, ils concluent que la participation est nécessaire au fonctionnement du système démocratique.

Pour sa part, l'approche sociologique reprend les concepts sociologiques d'anomie et d'aliénation et les applique aux individus vivants dans les sociétés industrielles actuelles: l'individu est "atomisé" et devient de plus en plus dépendant d'autorités lointaines qui interviennent de plus en plus dans sa vie quotidienne, contrairement au modèle de la société libérale. La participation devient alors nécessaire, à la fois pour redonner à l'individu des mécanismes normaux d'intégration sociale et pour maintenir le système démocratique.

Selon Godbout, ce double courant académique a coïncidé avec des pressions de plus en plus grandes de la part de certains groupes pour participer aux "décisions qui les concernent" : étudiants, comités de résidents, menacés par des opérations de rénovation urbaine, etc... On a vu naître alors un certain enthousiasme pour la "démocratie de participation" dans les milieux politiques et chez certains fonctionnaires qui croyaient que la participation pourrait résoudre les problèmes relationnels, les tensions et les conflits avec leur clientèle.

Ce mouvement de participation a rapidement débordé les milieux académiques et les milieux marginaux du développement communautaire pour devenir un mot d'ordre politique important (De Gaulle en France, Trudeau au Canada) dans plusieurs pays, dont les Etats-Unis et le Canada. Les revendications des citoyens, jointes au mouvement étudiant et aux mots d'ordre politiques, ont donné lieu à des programmes importants utilisant la participation.

Suivra toute une école de pensée et d'action en vue d'intervenir dans les pays sous-développés, pour laquelle la participation constitue un concept clé. Elle correspond à la mobilisation des individus en vue de les transformer, de les adapter à la "mentalité moderne". La notion de

---

<sup>26</sup>Auteurs cités par Jacques Godbout, op. cit., p.28

démocratie y prend beaucoup moins d'importance que dans la théorie classique, et c'est la principale caractéristique de ce nouveau mouvement par rapport aux théories antérieures de la participation.

Pour Godbout donc, démocratie et participation sont deux concepts inter-reliés dans le temps mais avec des nuances diverses. Avec la théorie "classique", la démocratie de participation était définie comme un système politique où les deux termes revêtaient une importance égale. Avec Michels, et plus tard Schumpeter, puis Lipset, et d'autres politicologues américains importants, la théorie évolue vers une conception de la démocratie qui accorde un rôle minimal à la participation. Dans le mouvement actuel, la participation n'est plus un concept automatique lié à celui de démocratie. Elle devient une notion autonome, ce qui entraîne une valorisation de la mobilisation des individus en soi, en laissant de côté parfois les institutions démocratiques. A la limite, on passe de la démocratie sans participation (théorie élitiste) à la participation sans démocratie.

### 3.1.2.2. Une dualité entre gouvernants et gouvernés.

Laissant de côté les définitions uniquement sociologiques ou psychologiques de la participation, qui l'identifient souvent à la vie associative, au fait d'être membre d'une association, et parfois même au fait d'appartenir à une société ou à une "culture", Godbout insiste sur son sens politique et organisationnel qui désigne un certain type de rapport entre les gouvernants et les gouvernés, l'Etat et les citoyens, l'organisation et son client.

Le récent mouvement de participation révèle, selon lui, une remise en question fondamentale de la relation gouvernants et gouvernés qui a existé dans la plupart des pays occidentaux. Il étend son analyse à certains rôles remplis, au sein d'une organisation, par ceux qui sont touchés par les décisions: résidents, usagers, citoyens, etc... "Ainsi, on dira difficilement qu'un président-directeur-général "participe" à son entreprise ou qu'un premier ministre "participe" au gouvernement de son pays.", écrit-il. "La participation implique deux types de participants et elle s'applique d'abord au rôle de l'un d'entre eux dans le système. On ne dira pas non plus qu'un malade "participe" à l'hôpital parce qu'il y

est soigné."<sup>27</sup> Donc, la participation ne s'applique pas de la même façon à l'organisation et aux clients; elle ne s'applique pas non plus à tous les rôles, à tous les statuts du client au sein de l'organisation. Elle suppose de la part du client un rôle différent de celui de la consommation du produit, un rôle dans la prise de décision concernant la production elle-même.

Pour Godbout, cette dualité gouvernants-gouvernés est fondamentale et l'élimination de l'un des termes, ou des deux dans un troisième, ne saurait représenter qu'un idéal ou qu'une situation très temporaire dans toute société ou organisation où le nombre de membres est trop élevé pour qu'on pratique la démocratie directe pour toutes les décisions.

Dans tout phénomène de participation, il y a concrètement des individus représentant "leur bien-être individuel" et des agents représentant les "intérêts de l'organisation". C'est à cette relation que Godbout applique la participation et, plus spécifiquement, à la contribution des représentants de ceux qui sont touchés par l'organisation. Il précise que cette dualité n'est cependant pas acceptée par tous les auteurs, mais qu'il faut absolument en tenir compte dans une étude sur la participation.

"L'étude empirique de la participation doit donc partir de cette dualité, de cette dichotomie, de cette tension qui existe entre des individus et l'organisation, et qui constitue, comme le rappelle Léon Dion, la dynamique même du phénomène de participation. En procédant autrement, on éliminerait à priori toute une école composée surtout de psycho-sociologues, de théoriciens, mais aussi de praticiens de la participation, et qui ont donc été à l'origine d'un nombre considérable d'expériences concrètes de participation. On exclurait aussi une grande partie du développement communautaire, de ce que Meister appelle "la participation provoquée", dont il définit le projet de la façon suivante: A la base des individus ou des groupes d'individus à changer, à moderniser; au sommet des élites nationales porteuses du changement et des organismes de planification du développement (1969, p 197).

---

<sup>27</sup>Jacques Godbout, op. cit., p 30

Ces approches considèrent la participation comme une stratégie."<sup>28</sup>

Et cette stratégie peut être utilisée aussi par les participants. C'est ainsi qu'on peut en arriver à l'extrême à la participation-manipulation des individus, à laquelle on peut opposer la participation-noyautage c'est-à-dire d'utiliser l'organisation à son profit. Voilà pourquoi, selon lui, certains auteurs définissent la participation non pas comme une stratégie unique de l'organisation, mais comme une double stratégie: " l'une consiste à conserver et à améliorer l'ordre existant, l'autre consiste à demander un partage du pouvoir, ou une conquête du pouvoir par les couches sociales qui en sont exclues".<sup>29</sup> Et au coeur de cette double stratégie, une nécessité de communication, d'échange, de participation.

### 3.1.2.3. Un échange entre les parties.

Pour Godbout, la participation suppose deux parties, l'organisation par le biais de ses représentants et les "participants", en l'occurrence les usagers, les personnes touchées par les décisions, par l'output de l'organisation. Elle suppose aussi un échange entre les deux. Elle se situe même au coeur de cet échange qui se doit de dépasser la distribution d'information que sont les enquêtes, les sondages. Elle dépasse aussi la relation individuelle entre le client et l'organisation.

Du côté de l'organisation, l'échange porte sur le pouvoir, la prise de décisions concernant les participants. Plusieurs auteurs ne considèrent que cet aspect de la participation. Ils élaborent des typologies ou des échelles de participation dont la seule dimension est le degré de pouvoir accordé aux participants de l'organisation.<sup>30</sup> Ces échelles et ces typologies, que Godbout juge fort intéressantes et utiles

<sup>28</sup>Jacques Godbout, op. cit., p 32.

<sup>29</sup>Jacques Godbout, op. cit., p. 33.

<sup>30</sup>Ainsi Sherry R. Arnstein (1968) distingue huit échelons, allant de la manipulation au contrôle. Richard L. Cole ajoute à cette dimension l'envergure de l'organisme auquel les citoyens participent, ce qui en fait un indicateur supplémentaire de pouvoir. Pateman, en distinguant la pseudo-participation, la participation partielle et la participation totale, ne considère que le degré de pouvoir des participants.

empiriquement, ne tiennent compte cependant que du pouvoir obtenu par les usagers, et ne considèrent pas la participation comme échange. Ils la voient plutôt comme un don des gouvernants aux gouvernés, de l'organisation aux individus.

Godbout endosse pour sa part les propos de Michel Crozier qui a démontré que la participation n'est pas un don aux gouvernés. "La participation, en fait, n'a de sens pour un subordonné que si on la lui paie en argent, en pouvoir, en chance pour l'avenir."<sup>31</sup> Ce que l'organisation obtient en échange de certains degrés de pouvoir, c'est une certaine mobilisation des individus en sa faveur. La dynamique du phénomène de participation réside dans cet échange de la mobilisation contre un certain pouvoir. C'est cet échange que l'on retrouve au coeur de la définition qu'il adopte.

#### 3.1.2.4. Définition de la participation selon Godbout.

Le cheminement de Godbout l'amène, après 15 ans de pratique, à cette définition:

"La participation c'est le processus d'échange volontaire entre un organisme qui accorde un certain degré de pouvoir aux personnes touchées par elles et ces personnes qui acceptent en retour un certain degré de mobilisation en faveur de l'organisation. Pour constituer un phénomène stable, la participation suppose un équilibre entre pouvoir et mobilisation."<sup>32</sup>

Cette définition sous entend que chaque agent tend à donner le minimum et à obtenir le maximum. L'auteur rajoute aussi que, de la part de l'organisation, cela ne constitue pas un cadeau gratuit. Elle est pour eux "un substitut au mode oppositionnel, aux groupes de pression, à la contestation comme mode de solution des conflits." L'intégration des marginaux serait aussi une fonction indéniable de la participation.

En résumé, Jacques Godbout étudie la participation des usagers, des citoyens, des "clients", de ceux qui sont touchés par les décisions

<sup>31</sup>Crozier, 1970, p. 82, cité par Jacques Godbout, p. 35.

<sup>32</sup>Jacques Godbout, op. cit., p. 35.

d'une organisation sans en être membres. Ce n'est pas la participation au sens global, psychologique et culturel du terme, où ce phénomène est pratiquement identifié à la vie associative et même au fait de faire partie d'une société. C'est au sens politique et organisationnel, où le terme de participation désigne le fait, pour des individus, d'être associés à des décisions. Cette dimension d'échange nous apparaît comme un point important dans la définition de la participation. En quoi consiste cet échange et que vise-t-il? Henri Saint-Pierre apporte des réponses à ces questions.

### 3.1.3. Un outil pour la prise en charge responsable (Saint-Pierre):.

Dans son livre *La participation pour une véritable prise en charge*, Henri Saint-Pierre considère la participation comme un outil dans les mains de l'homme. Par delà les diverses structures, par delà sa dimension politique, elle constitue un outil de prise en charge. Avant d'en cerner toutes les composantes, l'auteur effectue cependant un recensement de quelques définitions apportées par certains auteurs

#### 3.1.3.1. Vers une définition.

En situant différents auteurs par rapport au concept de la participation, Saint-Pierre démontre que l'évolution de l'idée de participation s'est précisée au fur et à mesure qu'on a essayé de la cerner. Alors que les premiers travaux, sur le management surtout, proposaient une participation passive, d'autres, par la suite, ont proposé une participation simplement active de type limité. Finalement, plus récemment, les chercheurs vont dans le sens d'une participation d'intégration, d'insertion, d'adhésion, d'engagement<sup>33</sup>.

Saint-Pierre a noté que certains auteurs définissent la participation comme le fait "d'avoir part ou de prendre part à quelque chose" (Viau)<sup>34</sup>. On parle aussi de "la participation à l'élaboration de projets collectifs" (Fernand Dumont)<sup>35</sup>; de "la somme des contributions

<sup>33</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 33.

<sup>34</sup>P. Viau cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 28.

<sup>35</sup>Fernand Dumont cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 30.

de toute nature d'un individu à l'organisation à laquelle il appartient" (Léon Dion)<sup>36</sup>; ou tout simplement de "travailler ensemble" (Demonque)<sup>37</sup>.

D'autres auteurs ont, selon lui, élevé la participation à un échelon supérieur: celui des décisions qui orientent la destinée d'un groupe. Participer signifie alors: "contribuer à l'élaboration du projet social, collaborer au contrôle ou à la mise en oeuvre de son exécution" (Viau)<sup>38</sup>; ou "l'association volontaire de deux ou plusieurs individus dans une activité commune dont ils n'entendent pas uniquement tirer des bénéfices personnels et immédiats" (Meister)<sup>39</sup>. Le résultat de la participation devient ici supérieur "à ce qu'on exige de chacun".

Sans nier sa dimension associative, Saint-Pierre pousse plus loin son analyse de la participation pour en dégager les principales caractéristiques.

### 3.1.3.2. Une adhésion totale, intentionnelle.

Alors que, pour la plupart des auteurs, la participation s'applique surtout aux groupes et moins aux personnes prises individuellement, pour Saint-Pierre, elle est affaire personnelle avant tout, et de groupe ensuite. Il va jusqu'à dire qu'elle n'existe pas si elle n'est pas dans les individus, les participants d'abord, et que les groupes dits de participation sont souvent aux prises avec des simulacres de participation. C'est pour cette raison qu'il appuie sur le fait que, pour qu'il y ait participation, il faut que l'activité humaine se développe, s'exprime et se réalise pleinement, intégralement.

Ainsi, il croit que la participation active réclame une adhésion totale, consciente. Elle est de l'ordre du vécu. Elle est intentionnelle. Elle est plus qu'un simple état d'esprit mais une manière d'exister qui fait qu'on est membre à part entière d'une organisation, qu'on fait ce pour quoi on est là en remplissant adéquatement son rôle, faisant même un peu plus que ce pourquoi on y est. Pleinement en accord avec les

---

<sup>36</sup>Léon Dion cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 30.

<sup>37</sup>M. Demonque cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 30.

<sup>38</sup>p. Viau cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 30.

<sup>39</sup>Albert Meister cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 31.

principes fondamentaux de la psychologie humaniste de Maslow, Rogers, May, Allport, etc..., il croit fermement que les êtres humains cherchent à être la source première de ce qu'ils font, à s'auto-déterminer, à être les maîtres de leurs propres destins, à déterminer eux-mêmes leurs propres mouvements, à être capables de faire des plans, les mettre à exécution et à réussir, à avoir des responsabilités, à être des personnes plutôt que des choses, à se sentir comme étant les auteurs de leurs propres décisions.<sup>40</sup>

Il pense aussi que les êtres humains sont des êtres d'espoir et ne sont pas génétiquement construits pour se contenter de ce qui est obtenu; ils ont une capacité de choisir, le désir de se servir de cette capacité et ils requièrent la liberté de réaliser les choix qu'ils sont capables de faire.

"Les êtres humains veulent faire l'expérience de leur propre identité et de leur propre intégrité, de la signification de leur propre valeur; ils cherchent des valeurs ou un système de "credos" dans lesquels ils peuvent s'engager; ils veulent à travers un sentiment de sécurité et de confiance, que la société, dont ils font partie, offre un degré suffisant d'espoir pour la satisfaction de leurs aspirations. Ceci inclut leurs besoins de survivance, de sécurité physique, et psychologique pour protéger les gains déjà faits et s'assurer un point d'appui sur lesquels les autres progrès pourront s'établir; et aussi la recherche d'ordre et de certitude qui lui permettront de juger avec justesse des conséquences de ses gestes"<sup>41</sup>.

Une telle description constitue selon lui le fondement même de la participation où c'est la personne, sa promotion, son développement qui sont valorisés; la liberté, la responsabilité, la créativité, l'autonomie sont hautement estimées; les capacités de l'homme sont véritablement reconnues et il peut fonctionner "à plein" parce qu'il s'engage de manière responsable, dans un climat qui permet et valorise la confiance interpersonnelle et ouvre l'action sociale à la prise en charge et au dynamisme personnel et à la présence active<sup>42</sup>.

---

<sup>40</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 357.

<sup>41</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 354.

<sup>42</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 355.

### 3.1.3.3. La participation dépasse l'ordre de la démocratie.

Concrètement, Saint-Pierre pense que la participation authentique dépasse l'ordre d'une démocratie dont les valeurs se ramènent à la liberté, l'égalité, la justice et la consultation fragmentaire, épisodique, et souvent formelle. C'est là évidemment un acquis considérable, mais c'est l'ombre de la participation pour ne pas dire de la véritable démocratie.

Pour que l'on puisse parler de participation, affirme Saint-Pierre, cela implique dix présupposés: 1-Avoir part, mais surtout prendre une part active à quelque chose. 2-S'associer aux phases préparatoires de l'action. Ici, les participants recherchent leurs besoins, en prennent conscience. 3-Collaborer à l'organisation: imaginer, créer et établir les structures; trouver les formules, les techniques, les programmes; se répartir généreusement les tâches et le pouvoir. 4-Avoir de l'initiative. 5-Délibérer en commun sur les buts à atteindre et les moyens; prendre part à la responsabilité des choix qui commande l'action commune. 6-Rechercher ensemble activement et concrètement les solutions. 7-Chercher réciproquement à s'informer et à s'éclairer; les orientations et les choix ne sont pas imposés, mais proposés. On favorise la discussion et le dialogue authentique, la consultation: être entendu au sens fort du terme. On accepte la contestation lucide, la remise en cause sérieuse et s'il y a lieu, le réel affrontement des opinions. On réfléchit et stimule la prise de décision consciente, sans s'y soustraire. Pour cela, il faut que chacun puisse s'exprimer, intervenir. On souhaite comprendre et on cherche à comprendre. 8-Faire preuve d'une grande capacité d'écouter et aider le groupe à être disponible à chacun, réceptif, tolérant. 9-Prendre en charge la décision, l'exécution, l'évaluation. 10-Quand il y a participation, il y a personnalisation, humanisation du travail; chacun retire quelque chose du progrès collectif. <sup>43</sup>

La participation réelle constitue donc une chose sérieuse et, peu importe le niveau où elle s'inscrit, elle se doit de considérer les dimensions de l'être humain.

---

<sup>43</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 356-357.

### 3.1.3.4. Processus de participation.

St-Pierre considère neuf niveaux qui peuvent être affectés par la participation<sup>44</sup>: le niveau des personnes; des interrelations; du groupe; de l'organisation; de l'institution; du domaine, de la branche ou du secteur particulier d'activité; le niveau de la région; le niveau de la nation ou de l'état de la communauté politique; et le niveau de la communauté mondiale.

Il a découpé l'activité humaine en huit étapes et insiste sur le fait que, pour qu'il y ait véritable participation et non simulacre, il faut que l'activité humaine y soit complète. Par conséquent, il a établi huit étapes comme processus de la participation:

- 1-la participation aux projets;
- 2-la participation à l'organisation;
- 3-la participation à la délibération;
- 4-la participation à la décision proprement dite;
- 5-la participation à l'exécution;
- 6-la participation au contrôle de l'application de la décision;
- 7-la participation à la production, au développement, à la progression;
- 8-la participation aux fruits, au résultat de l'action.

Cependant, devant l'ampleur et la complexité des organisations et des institutions, il lui semble impossible que tous les individus soient présents à chacune des huit étapes et y jouent leur rôle respectif, sans faire intervenir un intermédiaire. "C'est la raison pour laquelle on est amené presque naturellement à parler de la participation directe et de la participation indirecte".<sup>45</sup>, précise-t-il. Il ne fait pas de choix entre les deux quoique, selon lui, la participation indirecte est certes plus difficile et que l'application de la participation directe peut se faire plus fréquemment qu'on le pense.

Saint-Pierre définit ainsi la participation directe: "La participation directe est celle où le participant agit en tant que personne qui participe individuellement, sans intermédiaire pour chacune des huit étapes de la

---

<sup>44</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 371.

<sup>45</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 379.

participation."<sup>46</sup> Il retient quatre formes de participation directe: descendante (diffusion du pouvoir et des responsabilités, à partir du sommet vers la base, par le moyen de la définition des fonctions); montante (participation aux décisions, ou plus exactement à la préparation aux décisions par la consultation et la discussion); horizontale (surtout du domaine de l'information); générale (plus que l'information pure et simple mais un dialogue, un échange).

Quant à la participation indirecte, c'est selon lui, "celle où l'un ou plusieurs participants désignent et délèguent des représentants pour agir à leur place pour l'une ou l'autre des huit étapes de la participation ou pour plusieurs."<sup>47</sup> Mais que ce soit la participation directe ou la participation indirecte, ce ne sont là, pour Saint-Pierre, que des modalités de participation.

La seule véritable et authentique participation est la participation par la prise en charge responsable. Elle implique que la personne soit le principe, le moteur, la fin de l'action; que la personne soit engagée dans l'activité totale.

### 3.1.3.5. Définition de la participation selon Saint-Pierre.

Saint-Pierre définit ainsi la participation:

"[...] la participation c'est l'acceptation dans les actes du jeu entier de rapports humains pleins, authentiques, assainis, et de leur admission. C'est une réhabilitation de l'homme libre et responsable en même temps que le signe d'une plus grande maturité."<sup>48</sup>

Elle suppose une transformation fondamentale de la relation interpersonnelle, une révision complète des conventions sociales et des rapports entre humains qui devraient se transformer ou évoluer de la manière suivante:

- supérieur-inférieur/- égalité dans des rôles identique ou différents;
- solitude/- solidarité interdépendance, disponibilité;

<sup>46</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 381.

<sup>47</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 384.

<sup>48</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 359.

- commander/- coordonner , s'engager, se concerter;
- obéir/- consentir, se mettre d'accord;
- pouvoir/- partager et assumer réellement les responsabilités;
- exploitation/mise en valeur commune et réciproque, progression;
- droits/- possibilités, démocratisation;
- devoirs/- nécessités;
- expulsion/- impulsion;
- mérite/- capacité;
- "haut-placé"/- désigné, envoyé;
- routine/- travail épanouissant, initiative;
- péché/- insuffisance;
- punition/-soin (ou sain);
- dépendance/- contribution, apport;
- neutralité/- conscience vive et dynamique;
- privilège/- compétence interpersonnelle;
- vengeance/- dialogue, rencontre;
- prestige/- valeur;
- ordre/-mise en route commune;
- conflits, lutte/-symbiose;
- secret/-information large, totale;
- rejet/-admission;
- bourgeoisie/-fraternité. <sup>49</sup>

Elle suppose aussi des conditions personnelles et des conditions collectives.

"La participation n'est possible cependant que si ces personnes rassemblées dans des organisations ou des groupes s'admettent mutuellement et créent, entre elles, les conditions suffisantes et nécessaires pour que chacune puisse s'exprimer, s'épanouir et être en mesure, par des actes véritablement humains, de prendre en charge d'une manière responsable l'action collective: d'où les conditions collectives que nous avons proposées."<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 360.

<sup>50</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 358.

L'insistance de Saint-Pierre sur la dimension personnelle de la participation vient rajouter des éléments à notre recherche. D'abord dans la définition adoptée au point suivant mais aussi et surtout lorsqu'il s'agira de définir les conditions d'une participation satisfaisante pour l'homme et l'organisation (chapitre 5).

#### 3.1.4. Définition retenue pour la présente recherche.

L'analyse des ouvrages des trois auteurs choisis permet d'approfondir la notion de participation et surtout de prendre position en vue de pousser plus avant notre réflexion. Pour notre définition de la participation des parents dans le système scolaire québécois, les éléments suivants ont été retenus:

##### 3.1.4.1. Apport de Picard.

Picard voit la participation comme "une relation entre un individu et un groupe." Cette relation peut s'exercer de façon directe ou indirecte. Au Québec, cette participation s'inscrit dans le mouvement de participation universel, d'abord initié en Europe mais qui s'est répandu aussi en Amérique, au niveau des entreprises et à celui des institutions. Cette participation peut s'exercer, toujours selon Picard, de deux façons: collective ou individuelle. La participation individuelle revêt aussi deux volets: directe et indirecte.

La participation à l'étude dans la présente recherche, soit la participation des parents dans le système scolaire québécois, pourrait se classer dans ce que Picard appelle la participation individuelle directe.

##### 3.1.4.2. Apport de Godbout.

Godbout, pour sa part, s'intéresse au lien qui existe entre démocratie et participation. Il insiste sur le fait que la participation repose sur la dualité gouvernants/gouvernés et sur le fait qu'en échange d'une certaine portion de pouvoir, l'organisation s'attend à une mobilisation de l'individu en sa faveur. Pour que la participation

fonctionne, il faut que chacun y trouve son compte, c'est-à-dire un équilibre entre pouvoir et mobilisation

#### 3.1.4.3. Apport de Saint-Pierre.

Saint-Pierre vient rajouter la dimension épanouissement personnel qui manquait peut-être pour bien comprendre l'importance de la participation et expliquer aussi pourquoi on tente toujours de nouvelles expériences malgré les échecs.

Pour lui la participation dépasse l'ordre de la démocratie. Elle est une affaire personnelle avant tout, une manière d'exister. Elle suppose une adhésion totale, intentionnelle et constitue la seule chance qu'a l'être humain de contrôler sa destinée dans un monde de plus en plus "robotisé" et "froid".

#### 3.1.4.4. Formulation d'une définition.

Dorénavant, lorsque nous parlerons d'éléments facilitants et d'embûches à la participation, il est important de considérer la définition retenue à partir de ces trois auteurs. Elle pourrait s'énoncer ainsi: **Participation directe des parents soit aux activités de l'école, à sa gestion ou à la définition des objectifs d'éducation, dans le sens d'une participation-échange pour aller chercher d'abord un partage de pouvoir, mais surtout des compétences comme parent et éducateur et ce, dans le but d'avoir une prise sur sa destinée et celle de ses enfants.**

Cette définition constitue une excellente jonction, nous le croyons, entre le vécu actuel des parents tel qu'exprimé au chapitre premier, et les possibilités de participation telles que rapportées par nos trois théoriciens de la participation.

Mais, comment offrir aux parents une participation qui englobe cette définition et réponde à leurs besoins? Pour répondre à cette question, nous avons fait appel encore une fois à nos trois auteurs québécois pour relever dans leurs écrits les motifs invoqués pour expliquer la participation.

### 3.2. Pourquoi participer?

Qu'est-ce qui pousse les individus à participer malgré les contraintes et les déceptions. Les trois auteurs insistent là aussi sur des motifs différents mais complémentaires.<sup>51</sup>

#### 3.2.1. Picard: démocratisation, changement et satisfaction.

Pour Jean-Pierre Picard, les objectifs qui sous-tendent la participation sont multiples. Il les classe derrière trois grandes finalités: la démocratisation, le changement et la satisfaction.

##### 3.2.1.1. Un outil de démocratisation

Le premier motif avancé lorsque l'on parle de participation a trait, selon Picard, aux exigences de l'idéal démocratique.

"Bien que le général de Gaulle et plusieurs écrivains l'aient proclamée comme la troisième voie après le capitalisme et le communisme, la majorité des auteurs se plaisent à dire que la participation n'est pas une fin en soi mais plutôt un instrument pour démocratiser nos institutions privées et publiques."<sup>52</sup>

Des expériences comme Tricofil et la naissance de certains comités de parents pour sauver les écoles exprimaient pour leur part clairement, selon Picard, une volonté d'appropriation des organisations, ou du moins, d'égalité des rapports entre l'administration supérieure et l'administré du bas de l'échelle.

##### 3.2.1.2. Participation outil de changement.

Picard relève aussi les ouvrages de certains auteurs qui voient la participation comme un outil de changement. La participation va permettre à l'individu d'avoir un rapport direct avec les institutions et

---

<sup>51</sup> Un tableau résumant ces motifs se trouve au point 3.2.4.

<sup>52</sup> Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 47.

de développer en lui les ressources jusque-là inexplorées (Joël de Rosnay).<sup>53</sup> Certains pensent que la participation rend le citoyen plus responsable (Anselme).<sup>54</sup> Dans les entreprises, la participation amènerait aussi une augmentation de la qualité des produits et une nouvelle conception de l'autorité (D'Aragon, Tarrab et Nightingale).<sup>55</sup> Pour Jacques Grand'Maison, la participation n'est pas une fin en soi, mais constitue "un moyen d'atteindre une efficacité qui passe par la satisfaction des besoins des divers partenaires."<sup>56</sup>

### 3.2.1.3. Participation, un outil de satisfaction.

Pour sa part, Picard pense que la participation répond à certains besoins individuels et organisationnels et permet de vivre des valeurs nouvelles et importantes. Il base cette affirmation sur les travaux du groupe COGES.<sup>57</sup> Il s'appuie aussi sur les résultats des études sur la participation dans les entreprises de P. D'Aragon, G. Tarrab et D. V. Nightingale.<sup>58</sup> Ces derniers font aussi ressortir nettement que dans les sociétés participatives, les employés sont en général beaucoup plus satisfaits de leur emploi que ceux oeuvrant dans des compagnies non participatives.

### 3.2.2. Godbout: changer les participants.

Pour Godbout, la participation n'a pas pour origine une demande des éventuels participants, mais plutôt une offre de la part de l'organisation. La plupart des responsables des organisations qui entreprennent des expériences de participation, procèdent avec une approche pédagogique qui vise à changer les participants et

---

<sup>53</sup>Joël de Rosnay cité par Jean-Pierre Picard , op. cit., p.47

<sup>54</sup>Michel Anselme cité par Jean-Pierre Picard, op. cit., p.48.

<sup>55</sup>P. D'Aragon, G. Tarrab et D.V. Nightingale cités par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 49.

<sup>56</sup>Jacques Grand'Maison cité par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 48.

<sup>57</sup>C.O.G.E.S., *La gestion participative, Rapport du comité d'étude sur la gestion participative dans les écoles secondaires.* , Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1975, Ouvrage cité par Jean-Pierre Picard en page 49.

<sup>58</sup>P. D'Aragon, G. Tarrab et D.V. Nightingale, *La participation dans les entreprises.* , Sillery (Québec), Les presses de l'Université du Québec, 1980. Ouvrage cité par Jean-Pierre Picard en page 49.

s'intéressent à ce que la participation apporte à l'organisation. Ils sont peu intéressés par ce que la participation apporte aux participants.

Il s'intéresse pour sa part au participant, en particulier à l'utilisateur, afin de voir en quoi la participation lui accorde la possibilité de modifier le produit et l'action de l'organisation. L'évaluation qu'il fait, des expériences de participation vécues au Québec, s'avère négative. Pour lui les avantages sont restreints et se situeraient plutôt du côté de l'organisation qui voit ainsi son pouvoir consolidé et accepté.

Cependant, il admet que la participation des usagers peut constituer un moyen efficace de lutter, au sein d'une organisation, contre les tendances technocratiques.

### 3.2.3. St-Pierre: changer la condition de l'homme.

Après avoir effectué une revue de littérature, St-Pierre relève les motifs de participation suivants: création, rendement, amélioration des relations, satisfaction due à un travail utile, aider l'individu à mieux se situer dans la société, changement social, acquisition de leadership, fonction politique, meilleure communication, etc... Pour sa part, il englobe tous ces motifs dans une affirmation sur les besoins d'intégration de l'homme moderne dans les mécanismes gouvernementaux: "[...] l'homme contemporain serait un véritable esclave s'il ne pouvait d'une certaine manière décider lui-même des actes qu'il doit poser."<sup>59</sup>

Il estime que la participation est "une bonne chose" si, "profitant de l'expérience des participants, elle produit un certain nombre d'effets qui deviennent comme sa raison d'être."<sup>60</sup> Ces effets sont les suivants:

#### 3.2.3.1. La participation change la condition de l'homme au milieu de la civilisation moderne en lui redonnant prise sur les choses.

La technologie tend à réduire l'homme aux choses. Il faut donc promouvoir une existence véritablement humaine, réintégrer les choses

<sup>59</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 2.

<sup>60</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 247.

au monde humain. "La participation c'est le refus de la décapitation de l'homme par la technique et la civilisation industrielle."<sup>61</sup> La participation, c'est l'expression de la différence entre production et reproduction. La participation diminue aussi les risques de l'assujettissement en faisant passer les membres du groupe, les individus, du statut de partenaires mineurs à celui de partenaires majeurs ayant donc la pleine capacité d'exercer leurs droits et leurs responsabilités et reconnus comme tels.

On constate aussi selon lui que, du moment qu'on a établi des structures, ces dernières ont une tendance à la rigidité si les hommes qui les ont mises en place ne sont pas là pour leur donner plus de souplesse, de maléabilité et de disponibilité. La participation a pour avantage et effet d'éviter cette "ossification des structures quasi fatale au développement d'un milieu quand elles en viennent à être considérées pour elles-mêmes et non pour les fins humaines qui ont amené leur mise en place."<sup>62</sup>

### 3.2.3.2. La participation réduit la distance entre les divers échelons de l'organisation.

Pour St-Pierre la participation est une "revivification de la société qui retrouve dans sa racine sa source vive, dans les participants donc, l'énergie nécessaire à sa subsistance". C'est le refus d'une structure hiérarchique autoritaire qui ne serait rien d'autre qu'un frein, un carcan stérilisant les impulsions créatrices.

"La participation a donc pour effet de réduire la distance physique entre les personnes, mais surtout la distance psychologique, c'est-à-dire celle qui existe sur le plan des relations humaines ou des rapports professionnels d'amitié, de compréhension, etc..."<sup>63</sup>

La participation favorise aussi l'appartenance au groupe par une adhésion à ses normes, ses conventions, ses contraintes et ses valeurs. "Sans être une simplification, ni une homogénéisation, elle admet

<sup>61</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 247.

<sup>62</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 252.

<sup>63</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 258.

l'hétérogénéité dans une intégration fonctionnelle et souple."<sup>64</sup> Grâce à la participation, le participant a conscience d'exercer une influence sur les autres; il a le sentiment de participer effectivement au pouvoir, donc de tenir en main un nerf important de son organisation s'élevant par le fait même au-dessus de l'irresponsabilité, de la médiocrité.

### 3.2.3.3. La participation augmente le rendement.

En étant mieux renseigné, en connaissant davantage les implications de ses actes, l'être humain développe son sens des responsabilités ce qui amène une augmentation du qualitatif au niveau de son activité.

"L'intérêt se trouve d'autant stimulé de même que la sensibilité aux choses de l'organisation qui fait que la personne perçoit l'ensemble comme sa propre affaire et, conséquemment, apporte et utilise ses réserves d'intelligence, d'énergie, d'économie. Au lieu d'avoir le sentiment d'être "un nomade qui campe" la personne a celui d'être, à part entière, chez soi, dans son affaire; ce qui agit comme un aiguillon à la fois sur l'efficacité de la direction et à la fois sur l'activité du groupe."<sup>65</sup>

Le rendement est par le fait même augmenté d'abord parce que les travailleurs ont sur les méthodes de production des idées qui peuvent augmenter leur rendement, si elles sont portées à l'attention de la direction. De plus, les participants acceptent mieux les décisions s'ils y participent et travaillent mieux s'ils participent aux décisions qui les affectent.

### 3.2.3.4. Plus grande acceptation du changement et du progrès.

L'homme résiste naturellement au changement. La participation permettrait, selon St-Pierre, de l'appivoiser.

"Cesser de résister au changement c'est ou bien le supporter, l'endurer, l'accepter ou encore "le prendre en charge, avec toutes les ressources

<sup>64</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 259.

<sup>65</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 262.

de notre créativité, les contradictions inévitables nées du changement pour les résoudre. C'est cette attitude que suppose et crée la participation et c'est cela qui fait que la résistance est moins grande..."<sup>66</sup>

### 3.2.3.5. La participation produit un développement de la personne

La participation favorise chez les participants l'éclosion de leur talent de création, d'innovation, de croissance et de diversification."<sup>67</sup> Saint-Pierre abonde dans le même sens que cette citation de Jean Minville et insiste sur le fait que la présence de la conscience des autres affine notre propre conscience par une sorte de mécanisme de stimulation et de fécondation réciproque. Chacun est amené à mieux percevoir ses forces et ses faiblesses.

Ainsi, la participation aide le participant à mieux se connaître, mais il y a plus: elle amène un sentiment de satisfaction. "Les motivations qui poussent à produire sont la responsabilité réelle, le progrès personnel et l'auto-réalisation de soi."<sup>68</sup>, écrit Saint-Pierre. Voilà pourquoi il soutient que la participation aux résultats est facteur de motivation.

### 3.2.3.6. Contribution à la paix sociale.

St-Pierre pense aussi que la participation est de nature à produire une plus grande sécurité de la personne parce que cette dernière se sent plus acceptée, joue son rôle, tire un bénéfice partagé de son action. Elle se perçoit comme participant effectivement à la démocratie par les prises de décision collectives et leurs processus qui se fondent sur le concert des volontés, leur harmonie.<sup>69</sup>

Il lui apparaît donc que la participation est une bonne chose.

"Elle augmente l'initiative, l'effort individuel, l'efficacité; elle diminue les inégalités injustes sans verser dans l'égalitarisme; elle améliore les conditions d'existence en humanisant les

<sup>66</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 284.

<sup>67</sup>Jean Minville cité par Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 285.

<sup>68</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 291.

<sup>69</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 292.

rapports entre les différents acteurs des institutions sociales diminuant ainsi l'absolutisme de l'autorité, les contraintes et les contrôles extérieurs et en atténuant les oppositions souvent factices."<sup>70</sup>

Pour lui donc les avantages de la participation peuvent être multiples et la participation prend toute sa valeur dans la mesure où elle permet que les êtres humains en bénéficient pleinement.

En reportant sur un tableau les motifs invoqués par nos trois auteurs, nous avons le portrait suivant, illustré par le tableau 1.

Une première analyse de ce tableau nous permet de trouver les ~~con~~ consensus qui s'établissent d'emblée entre les auteurs: les trois parlent de participation comme d'un outil de changement, d'abord chez les participants mais aussi au sein de l'organisation. Deux auteurs (Saint-Pierre et Picard) insistent sur la participation source de satisfaction. Elle pourrait répondre à certains besoins individuels et organisationnels et permettrait de vivre des valeurs importantes. Godbout insiste peu sur le "Pourquoi on participe" si ce n'est pour appuyer sur le fait que c'est surtout l'organisation qui y trouve des avantages. Cependant, selon lui, autant du côté de l'organisation que de celui du participant, ce qu'on désire changer en réalité, c'est l'autre. Picard voit la participation comme liée à un idéal démocratique tandis que St-Pierre insiste sur son aspect "épanouissement de l'être humain".

Ces éléments viennent préciser notre définition de la participation. En effet, cette dernière, pour être satisfaisante, doit combler certains besoins autant du côté des participants que de celui de l'organisation. Ces deux types de besoins sembleraient, selon nos auteurs, se rejoindre à certains niveaux: 1) Les deux espèrent que la participation va changer l'autre; 2) Les deux espèrent recevoir certains bénéfices; 3) Les deux aspirent à un équilibre, à une harmonie. Il sera important de tenir compte de ces points communs dans l'élaboration de notre modèle de participation des parents, au chapitre 5.

---

<sup>70</sup>Henri Saint-Pierre, op. cit., p. 295.

## 3.2.4. Eléments retenus pour la grille d'analyse:

**Tableau 1: Pourquoi participer?**

Thèmes:	Picard	Godbout	St-Pierre
1) Un outil de démocratisation	X		
2) Un outil de changement (chez les participants et dans l'organisation)	X	X	X
3) Un outil de satisfaction	X		X
4) Faciliter la création			X
5) Augmenter le rendement			X
6) Acquisition de leadership			X
7) Meilleure communication			X
8) Intégration de l'homme moderne dans les mécanismes gouvernementaux			X
9) Donne une prise sur les choses			X
10) Réduit la distance entre les différents échelons de l'organisation			X
11) Plus grande acceptation du changement et du progrès			X
12) Produit un développement de la personne			X
13) Contribution de la paix sociale			X

En rajoutant ces éléments à notre définition de la participation nous pouvons mieux la définir. Ainsi, la participation que nous favorisons est une participation directe aux activités de l'école, à sa gestion ou à la définition des objectifs en éducation. Elle répondrait aux besoins de partage de pouvoir et de responsabilités qu'ont les parents mais leur offrirait aussi des possibilités de développer leurs compétences. Elle viendrait aussi combler les besoins d'équilibre, de changement et de recherche de bénéfices exprimés par les deux pôles de la participation: les participants et l'institution.. Que manque-t-il au

système scolaire québécois pour répondre à ces exigences? Nous avons encore une fois fait appel à nos trois auteurs québécois pour constituer une grille d'analyse qui nous a permis d'examiner le système scolaire québécois sous l'angle des éléments facilitants et des embûches. Cette grille nous a aussi aidé à aller chercher du côté américain certaines expériences susceptibles d'être appliquées au Québec.

### 3.3. Elaboration d'une grille d'analyse.

Après avoir bien cerné le concept participation et défini les principales caractéristiques de celle que nous privilégions dans la présente recherche, il nous reste à trouver des éléments concrets et des expériences novatrices pour établir notre modèle. Pour cela nous avons constitué une grille d'analyse à partir des deux questions suivantes: Quelles sont les embûches à la participation? Quels sont les éléments qui la facilitent?

#### 3.3.1. Embûches à la participation.

A ce stade-ci de notre recherche, il est important de noter qu'on retrouve au Québec plusieurs enquêtes visant à relever les insatisfactions liées à la participation. Nos trois auteurs rapportent, dans leurs ouvrages, les insatisfactions touchant plus particulièrement le sujet qui les préoccupe: Picard, l'école; Godbout, les institutions; Saint-Pierre, l'homme.<sup>71</sup>

##### 3.3.1.1. Picard: De l'insécurité à l'incompatibilité.

Tout en reconnaissant certains avantages liés au phénomène de la participation, plusieurs auteurs notent aussi certains échecs. Picard attribue ces échecs à diverses raisons, allant de l'insécurité jusqu'à l'incompatibilité.

a) L'insécurité est selon lui le facteur le plus nuisible à une saine participation. Il s'appuie sur les résultats des travaux de D'Aragon,

---

<sup>71</sup>Un listing par auteurs des embûches à la participation se trouve au point 3.3.1.4.

Tarrab et Nightingale<sup>72</sup> qui ont démontré dans leur recherche que les travailleurs des sociétés participatives éprouvaient des besoins de sécurité plus grands que les autres.

b) L'essoufflement constitue un autre élément défavorable. L'administré engagé dans un système de participation, aux résultats par exemple, peut chercher à produire beaucoup trop et se détruire lui-même.

c) La non-représentativité est un facteur de désintéressement à la participation. Une participation collective et indirecte dans une organisation ne repose pas toujours sur une véritable représentation des individus. Les quelques travailleurs ou usagers qui atteignent des postes-clés dans des conseils d'administration oublient souvent qu'ils représentent une masse d'individus en se laissant tout simplement prendre au piège de la hiérarchie administrative.

d) L'incompétence à gérer est aussi l'un des principaux obstacles à la mise en place d'un système participatif. Beaucoup d'expériences d'auto-gestion ont démontré cet état de fait: les auteurs soulignent que l'administré, n'étant pas formé à cet effet, peut éprouver des difficultés inhérentes à la prise de décision, de responsabilités et à la gestion comme telle. La difficulté d'adaptation des administrateurs à leur nouvelle définition de tâche peut aussi être nocive. Le "nouvel administrateur" doit être ultra-compétent sur tous les aspects. Il est devenu plutôt "le coordonnateur, l'animateur qui tend à la meilleure utilisation possible des ressources humaines."

e) L'encadrement camouflé de la part de l'entreprise ou de l'Etat constitue un des éléments les plus défavorables à une participation saine, dynamique et volontaire des gens de la base. "Plusieurs syndicats, pourtant des fervents de la participation, se sont élevés contre l'utilisation de celle-ci à des fins manipulatrices."<sup>73</sup>, avance Picard. Ainsi, selon lui, l'Etat ne décentralise pas toujours ses services dans l'esprit de l'auto-développement d'une communauté locale, mais souvent avec l'intention de mieux encadrer son cheminement. Dans le même sens, il rapporte une citation de F. Allen qui décrit ainsi un

---

<sup>72</sup>Ouvrage cité en référence par Jean-Pierre Picard dans *Les parents dans l'école... du rêve au défi*, p. 50.

<sup>73</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 51.

comité: "Un comité est un groupe de personnes impréparées, désignées par des personnes de mauvaise volonté pour faire des choses inutiles."<sup>74</sup>

f) La société du fast-food incite rapidement à se décourager devant l'inefficacité à court terme. Ainsi la participation amène souvent un processus lourd où les réunions se multiplient, s'allongent et se compliquent. Picard remarque que beaucoup de frustrations peuvent alors apparaître appuyant ainsi les propos de Joël de Rosnay qui avance que: "Sans une réponse rapide lui donnant, dans un délai raisonnable, les résultats de son action, un individu perd tout sentiment de participation au fonctionnement du système dans lequel il se trouve."<sup>75</sup>

g) L'incompatibilité des participants et de leurs objectifs personnels crée, au sein de la table de décision ou de l'organisation entière, un climat de tension souvent insoutenable. Quand ce n'est pas autour des divergences politiques des gens que la discussion s'envenime, écrit Picard, elle est souvent guidée et alourdie par le fait que chez les participants, on soupèse et on reconsidère les hypothèses de solution possibles en fonction de plans de carrière, de promotions et afin de plaire aux "bonnes personnes". "Ainsi ce n'est pas parce qu'on fait participer des gens que le consensus est plus facile à obtenir"<sup>76</sup>, rajoute-t-il. Au contraire, les positions peuvent se durcir et se polariser et les conflits apparaissent à ciel ouvert.

Après avoir énuméré ces éléments défavorables, Jean-Pierre Picard rajoute que le mouvement universel de participation persiste et s'implante partout dans le monde. Il faut croire, selon lui, que cette recherche d'une démocratie "idéale", d'un changement de la vie, des valeurs et des institutions de l'Homme, ainsi que ce désir d'une plus grande satisfaction de besoins l'emportent sur tous les obstacles imaginables.

---

<sup>74</sup>F. Allen cité par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 52.

<sup>75</sup>Joël de Rosnay cité par Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 52.

<sup>76</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 53.

### 3.3.1.2 Godbout: Des conflits de personnalités au refus de partager le pouvoir.

Pour sa part, Godbout attribue les échecs de la participation à des oppositions tenant à des conflits de personnalités; à des maladresses de certains directeurs généraux; à certains malentendus générés par le vocabulaire différent des permanents et des usagers; à l'opposition entre les intérêts et les objectifs, des utilisateurs des services et ceux qui les dispensent. Mais la raison principale de l'échec de la participation se situerait dans son essence même:

"la fonction principale des structures de participation n'est pas de donner le contrôle à l'utilisateur mais de mettre en place des mécanismes d'insertion des professionnels dans le territoire dont ils sont coupés."<sup>77</sup>

Ces structures seraient des mécanismes de "feedback" permettant aux membres de l'organisation de détenir l'information nécessaire en le dispensant de partager le contrôle. C'est ainsi que le mouvement de participation des usagers aurait, selon lui, renforcé le pouvoir professionnel et technocratique des membres de l'organisation.

### 3.3.1.3. Saint-Pierre:

Pour Saint-Pierre, les difficultés de la participation seraient liées à différents facteurs dont:

a) L'ambivalence des participants. Ils se questionnent sur les risques qu'ils encourent de se retrouver pris par le jeu de la participation et face aux moyens de pression qu'ils pourraient entreprendre. Chacun d'eux se fait sa propre idée de la participation et manque aussi de formation.

b) L'organisation et les participants. La dimension de l'organisation et les personnes qui la composent influencent le résultat de la participation. Du côté des participants, on craint souvent de trop

---

<sup>77</sup>Jacques Godbout, op. cit. , p. 57.

s'identifier à l'organisme ce qui entraînerait la disparition de toute critique extérieure.

c) La participation et l'efficacité. Le paradoxe de l'efficacité, les initiatives de la base, les engagements partiels, apparents ou cachés, l'évaluation, la déviation, la routine.

d) Abus d'autorité. Consentement et pouvoir: autorité et participation; la technocratie, la centralisation et le dirigisme; la participation et les pressions; le consentement et ou la manipulation; les ambitions personnelles; la lutte pour le pouvoir.

e) Les phénomènes apparemment irrationnels. Les conflits; les antagonismes ou l'opposition; l'hostilité; la peur; l'irrationalité quotidienne; l'insatisfaction, la frustration, l'apathie; l'affectivité et apprentissage de la participation.

#### 3.3.1.4. Eléments retenus pour la grille d'analyse.

Si nous reportons sur un tableau les embûches invoquées par nos auteurs, nous avons le portrait suivant:

**Tableau 2: Les embûches à la participation selon les auteurs.**

EMBUCHES	Picard	Godbout	St-Pierre
1) Insécurité et ambivalence des participants	X		X
2) Essouffement du côté des participants (produire trop) comme de l'organisation (toujours consulter)	X		
3) La non-représentativité surtout du niveau de la participation collective indirecte	X	X	X
4) L'incompétence à gérer chez certains participants	X		
5) L'encadrement camouflé de la part de l'organisation	X	X	X
6) La société fast food qui demande des résultats à court terme amène des frustrations, insatisfactions	X		X
7) L'incompatibilité des participants et de leurs objectifs et intérêts personnels, conflits de personnalité	X	X	X
8) Malentendus générés par le vocabulaire différent des usagers et des permanents		X	
9) La dimension et la composition de l'organisation et les personnes qui la composent influencent le résultat de la participation		X	X
10) Abus d'autorité		X	X
11) Les phénomènes irrationnels: conflits, opposition, frustration, apathie, affectivité, apprentissage de la participation			X

Une première analyse de ce tableau nous permet de trouver les consensus qui s'établissent entre les trois auteurs concernant les embûches liées à la participation. Ainsi, l'unanimité se fait sur trois points. Deux sont liés à l'organisation: a) encadrement camouflé de la part de l'institution; b) non-représentativité surtout au niveau de la participation collective individuelle. Le troisième motif retenu par les trois auteurs concerne l'organisation et les participants:

l'incompatibilité des participants et de leurs objectifs et intérêts personnels (conflits de personnalité).

Si nous regardons le tableau sous un autre angle, nous découvrons que cinq motifs sont liés à l'organisation (3-5-9-10-11) alors que seulement trois motifs sont liés aux participants (1-4-12). Les autres (2-6-7) relèveraient conjointement de l'organisation et des participants.

Pour l'élaboration de notre grille nous retiendrons les 12 motifs invoqués par les auteurs, mais en les groupant sous trois thèmes:

1. Embûches liées aux participants;
2. Embûches liées à l'organisation;
3. Embûches liées à l'organisation et aux participants.

Nous aurons ainsi la grille d'analyse suivante:

**Tableau 3: Les embûches à la participation en général.**

EMBUCHES
1- Liées aux participants
1.1 Insécurité et ambivalence
1.2 Incompétence à gérer
1.3 Phénomènes irrationnels
2- Liées à l'organisation
2.1 Non représentativité
2.2 Encadrement camouflé
2.3 Dimension et composition de l'organisation
2.4 Vocabulaire
2.5 Abus d'autorité
3- Liées aux participants et à l'organisation
3.1 Essoufflement
3.2 Exigence des résultats à court terme (découragement)
3.3 Incompatibilité des participants

### 3.2.2. Les éléments facilitant la participation.

La plupart des auteurs, qui se sont intéressés aux réussites en participation, appuient sur l'importance de l'information, de l'ouverture à l'innovation, de la formation, du respect de l'autre et du partage du

pouvoir. Afin de compléter notre grille d'analyse, nous avons fait appel aux deux auteurs qui traitent des avantages de la participation: Saint-Pierre et Picard.

### 3.3.2.1. Picard.

Pour Picard, l'augmentation substantielle et incontestable du pouvoir et des responsabilités des parents pourrait avoir comme effet immédiat d'éveiller chez plusieurs d'entre eux le besoin et la motivation à participer à la chose scolaire, mais leur peu de préparation et de formation à participer aux affaires éducatives, pédagogiques et même administratives pourrait bien donner naissance à des expériences fort décevantes de corporatisme, d'incomptabilité et surtout d'incompétence à gérer, à représenter et même à diriger.

Picard insiste donc sur la nécessité d'une formation à participer: formation qui s'adresserait aux parents mais aussi aux futurs parents.

"Il faudrait peut-être penser d'abord à former les parents et les futurs parents à participer en éducation. Les former afin de savoir pourquoi, pour qui, et comment on doit participer non seulement aux décisions mais aussi à l'activité quotidienne de l'école, à la communauté environnante et même à l'activité de son propre enfant. Il faudrait songer à les former à faire des choix en éducation, à identifier leurs valeurs éducationnelles autant familiales que scolaires, à connaître les différentes options en éducation et à connaître leurs ressources personnelles."<sup>78</sup>

Pour Picard, cette formation à participer en éducation pourrait prendre racine bien avant l'âge adulte, si l'enfant était baigné dès son jeune âge dans une relation égalitaire avec le monde qui l'entoure, s'il pouvait exercer un certain pouvoir sur son environnement physique, social, familial et éducatif tout en apprenant, expérience à l'appui, que la communication et la coopération augmentent la qualité de vie et raffermissent les liens d'une communauté.

---

<sup>78</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 252.

Picard propose aussi des formes de participation nouvelles et variées. Dans un premier temps, il insiste sur le fait qu'il est nécessaire de diversifier les formes de participation à l'intérieur d'une même institution. "Il faudrait peut-être que la participation à l'école s'exerce ailleurs qu'autour d'une table de gestion."<sup>79</sup>, dit-il. Cette table paraît trop restreinte à un petit groupe de parents et il croit que l'école et la communauté jouiraient d'un épanouissement plus grand si les parents participaient directement à l'organisation et à l'activité journalière, à la présentation d'ateliers ou de cours, à l'échange à l'intérieur d'un groupe de tâche ou de croissance, ce qui permettrait la confrontation des idées, etc...

D'un autre côté, on ne peut forcer le monde à participer. Pour éviter l'incongruence presque inévitable entre le projet des parents "clients" et celui des parents "participants", Picard propose de créer, au sein même de chaque commission scolaire, des institutions indépendantes et différentes sur le plan administratif et éducationnel où chacun des deux groupes pourrait s'actualiser à sa manière. Il pense à certaines écoles où l'on favoriserait une participation individuelle indirecte chapeauté d'un conseil d'école et d'autres écoles où l'on privilégierait (en plus d'une participation individuelle) une participation institutionnelle directe enrichie d'une formation à participer à tous les niveaux de l'institution scolaire. Il propose d'établir quatre modèles d'école <sup>80</sup>: communautaire, participative, hiérarchique, autonomiste. Ainsi, croit-il, le gouvernement favoriserait un véritable pluralisme en éducation et laisserait chacune des quatre conceptions de l'école s'épanouir. La participation deviendrait alors outil de satisfaction car basée sur le choix de l'école.

Mais il y a plus. Picard abonde dans le même sens que Saint-Pierre et insiste sur le fait que:

"Pour qu'il y ait participation, il faut qu'elle se développe s'exprime et se réalise pleinement, intégralement. Or ceci ne peut se faire que si chacune des personnes a une formation suffisante et possède un certain nombre de conditions personnelles lui permettant d'être en mesure de poser de tels actes. Mais ces actes ne

<sup>79</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 253.

<sup>80</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 255.

se posent pas dans la solitude; ils ont une dimension intérieure essentiellement collective, d'où la nécessité pour la personne d'être ouverte à la société."<sup>81</sup>

Il y a donc des conditions personnelles et des conditions collectives à la participation. Saint-Pierre nous apporte des précisions à ce sujet.

### 3.3.2.2. Saint-Pierre.

Après avoir constaté que la plupart des auteurs ou chercheurs mettent l'accent sur des conditions de l'ordre des relations interpersonnelles et de groupe, Saint-Pierre pense pour sa part qu'un nombre assez important de conditions personnelles sont nécessaires pour le succès de la mise en place de la participation. Elles sont intimement liées aux conditions de l'ordre du groupe et interdépendantes. Il n'y a pas de frontière étanche entre ces catégories de conditions ou entre chacune des conditions. "Nous avons observé qu'elles sont aussi nécessaires à un niveau qu'à un autre, bien que selon des modalités différentes."<sup>82</sup>, précise-t-il. Il définit donc des conditions personnelles de la participation et des conditions collectives de la participation.

#### 3.3.2.2.1. Conditions personnelles.

Il y a, selon Saint-Pierre, en fait sept conditions personnelles de la participation:

1) La personnalité des membres et le passé expérientiel de chacun comprenant l'univers de chacun et sa manière d'exister; l'idée que se fait le participant de la participation; l'aptitude à participer; la formation des participants; le niveau de socialisation, la compétence interpersonnelle.

2) Un désir, une adhésion, mais surtout un acte qui se caractérisent par un désir sincère de participation; un intérêt à l'oeuvre

---

<sup>81</sup>Jean-Pierre Picard, op. cit., p. 135.

<sup>82</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 118.

commune; une volonté d'agir en commun, une adhésion volontaire; une participation effective à l'élaboration des options, des projets, des décisions engageant l'avenir collectif.

3) De la présence à l'engagement. Il ne suffit pas d'être présent physiquement mais de se manifester, de prendre la place qui nous revient, de la réclamer; la disponibilité; la collaboration active et loyale; la discipline cohérente; l'engagement.

4) La compétence, l'initiative et la responsabilité. La compétence comprend la formation et l'information ainsi que la connaissance approfondie de son rôle et de ses responsabilités et sa capacité à le remplir.

5) Le sens de l'altérité comprenant le respect, une attitude ouverte à l'autre, une certaine connaissance ainsi qu'un souci manifeste des phénomènes des processus psycho-sociaux qui se produisent dans un groupe.

6) L'autodétermination et la confiance en soi: la sécurité, l'indépendance, la congruence, le sentiment du profit personnel.

7) La participation et le consentement. La participation s'appuie sur le consentement de chacun à sa responsabilité, à sa liberté, mais à son interdépendance aussi.

Pour Saint-Pierre, ces conditions personnelles sont d'une extrême importance mais elles doivent être supportées par des conditions de groupe non moins capitales. "En fait, souligne-t-il, ce support est mutuel et si les conditions personnelles peuvent amener la participation, les conditions de groupe les alimentent, les favorisent ou les stimulent."<sup>83</sup> Elles font appel à la maîtrise de connaissance et d'habiletés. Mais en plus des conditions personnelles, il y a l'apprentissage de la participation par la formation et l'information.

#### 3.3.2.2.2. Que l'homme se dispose à la participation: formation et information

Saint-Pierre insiste beaucoup sur le fait que la participation doit exister d'abord dans les personnes: "C'est par elles qu'elle apparaîtra

---

<sup>83</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 170.

dans la collectivité et que se développeront des structures de participation originales. Il faut que les personnes se disposent à la participation."<sup>84</sup> Pour cela, il insiste sur l'importance de la formation et de l'information: les deux concepts s'entrecroisent, se complètent et parfois même, se confondent.

"Il nous apparaît évident que la formation est une condition déterminante de la participation. Il faut que les participants soient préparés à la participation. Le niveau particulier de formation des personnes concernées est important."<sup>85</sup>

Mais avant tout, poursuit-il, l'important c'est l'information.

"L'autre pilier de la démocratie, presque aussi important que l'éducation c'est l'information. Elle constitue un droit, le droit de tout homme à comprendre ce qu'il fait, pourquoi il le fait."<sup>86</sup>

Il vient rejoindre ici la pensée des auteurs qui se sont intéressés au rôle joué par l'information dans la participation. Il faut, selon lui, y porter une attention particulière et en quelque sorte, comme le relevaient Demonde et Eichhenberger "la critiquer, la contrôler, l'assimiler, en un mot la rendre utilisable. "<sup>87</sup>

Il endosse la position d'Albert Meister qui insiste aussi sur le fait

"que la variable la plus importante dans la participation et le bon fonctionnement des organisations ce n'est pas tellement le niveau d'instruction des membres, mais l'enrichissement continu de ce niveau de base par l'apport de nouvelles connaissances..."<sup>88</sup>

C'est ce que Saint-Pierre appelle le niveau d'information.

Finalement, il pose quatre conditions à l'information efficace: 1) l'accès facile; 2) une diffusion large et expliquée; 3) obligation pour chacun de contribuer à sa propre information; 4) information régulière.

En résumé, Saint-Pierre croit que, pour qu'il y ait véritable participation, il faut certaines conditions personnelles. Cela suppose

<sup>84</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 3.

<sup>85</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 125.

<sup>86</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 221.

<sup>87</sup>Citation empruntée de Demonde et Eichenberger par Saint-Pierre, op. cit., p. 221.

<sup>88</sup>Albert Meister cité par Henri St-Pierre, op. cit., p. 222.

aussi des activités de formation et une information efficace. Mais il y a plus, c'est-à-dire ce que Saint-Pierre appelle les conditions collectives de la participation.

### 3.2.2.2.3. Les conditions collectives de la participation.

Saint-Pierre entend par conditions collectives de la participation, des manières d'être ou de se comporter dans le groupe sans quoi l'acte humain de participation, ou le processus de participation, ne se produit pas. "Ce sont des circonstances ou des éléments d'une situation de collectivité qui sans causer comme telle la participation, doivent cependant être là pour qu'elle se produise."<sup>89</sup> Elles comprennent:

1) Des relations humaines de dialogue et de communication: un climat de relations interpersonnelles et professionnelles sain; un relative égalité; le dialogue; la communication.

2) Se concerter dans la confiance, la solidarité et la cohésion: la confiance interpersonnelle et la fiabilité; la solidarité; la concertation, la cohésion, la détermination.

3) Un engagement constant dans des valeurs et des objectifs communs: adhésion des participants à des valeurs, à des idées communes; que les participants s'entendent pour réaliser des objectifs communs, identiques; partage effectif des responsabilités et du pouvoir de décision; la constance.

4) L'autorité et la liberté dans la participation: l'autorité et la prise en charge (les participants s'accordent pour exercer le pouvoir selon des procédures claires et précises dans un cadre de règles librement acceptées); la liberté.

5) De la participation possible à la participation réelle par l'information: l'information une condition fondamentale de la participation (il faut qu'elle soit accessible, largement diffusée et expliquée. Que chacun contribue à sa propre information, qu'elle soit régulière). Le véritable but de l'information est la formation.<sup>90</sup>

---

<sup>89</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 170.

<sup>90</sup>Henri St-Pierre, op. cit., p. 227.

6) Une participation admise et des participants conscients de l'organisation et des personnes.

Une fois que toutes ces conditions auront été remplies, on aura ce que Saint-Pierre appelle la participation de prise en charge.

#### 3.2.2.2.4. Une participation qui mène à la prise en charge.

Fort préoccupé par la participation de prise en charge, Saint-Pierre propose de développer la participation à partir de principes suivants:

- 1) développer un système d'information efficace qui reflète le milieu;
- 2) mettre sur pied des organismes de planification ouverts à tous;
- 3) créer des instruments qui favorisent l'adaptation aux conditions changeantes du milieu;
- 4) système d'alarme pour détecter les problèmes;
- 5) des agents de liaison entre les divers éléments de la structure;
- 6) et finalement, des techniques utilisées pour participation adéquates et variées.

#### 3.3.2.3. Éléments retenus pour notre grille d'analyse:

Si nous reportons sur un tableau les éléments facilitants la participation ayant été invoqués par les auteurs à l'étude, nous avons le portrait suivant:

**Tableau 4: Éléments facilitants la participation selon les auteurs**

Thèmes:	Picard	St-Pierre
<b>1) Conditions personnelles</b>		
- Disponibilité nécessaire à un véritable engagement	X	X
- Personnalité des membres (expérience, compétence et formation)	X	X
- Compétence, initiative et sens des responsabilités	X	X
- Sens de l'altérité:	X	X
-créer un climat de respectabilité		
-connaître les processus sociaux		
-avoir une conscience sociale		
- L'autodétermination et la confiance en soi	X	X
- Ouverture à la société et consentement à sa liberté et à son interdépendance	X	X
<b>2) Conditions collectives (à l'organisation)</b>		
- Des relations humaines de dialogue et de communication		X
- Se concerter dans la confiance, la solidarité et la cohésion	X	X
- Un engagement constant dans les valeurs et objectifs communs		X
- Autorité et liberté dans la participation		X
- Information accessible, largement diffusée et régulière		X
- Une participation admise et des participants conscients de l'organisation et des personnes	X	X
-Partage du pouvoir	X	
<b>3) Information</b>		
- Information dans le but de venir enrichir le niveau d'instruction des membres:	X	X
-accès facile	X	X
-diffusion large et expliquée	X	X
-obligation de chacun de contribuer à sa propre information	X	X
-information régulière	X	X
<b>4) Une formation:</b>	X	X
a) A la participation:		
- Aux prises de décisions	X	
- À l'activité quotidienne	X	
- À la communauté environnante	X	
- À l'activité de son propre enfant	X	
b) Former à faire des choix en éducation:		
- Identifier leurs valeurs éducationnelles	X	
- Connaître les différentes options en éducation	X	
- Connaître leurs ressources personnelles	X	
<b>5) Diversifier les formes de participation</b>		
- Participer directement à l'organisation et à l'activité journalière	X	
- Présentation d'ateliers et de cours	X	
- Participation à des groupes de croissance, de tâches ou d'échange d'idées	X	
<b>6) Une participation qui mène à la prise en charge</b>		
- Système d'information efficace qui reflète le milieu		X
- Organismes de planification ouverts à tous		X
- Créer des instruments favorisant l'adaptation avec conditions changeantes du milieu		X
- Système de détection des problèmes		X
- Agents de liaison entre les divers éléments de la structure		X
- Techniques adéquates et variées pour faciliter la participation		X

Une première analyse de ce tableau nous permet de voir que la plupart des conditions personnelles à la participation retiennent l'unanimité: personnalité des membres, disponibilité, compétence, initiative, sens des responsabilités, conscience sociale, etc... Pour ce qui est des conditions collectives (Saint-Pierre) ou liées à l'organisation (Picard), l'unanimité se fait sur deux points:

- a) Il faut se concerter dans la confiance, la solidarité, la cohésion;
- b) La participation doit être admise et les participants doivent être concients de l'organisation et des personnes.

Les deux auteurs appuient sur l'importance d'une information accessible, régulière et largement diffusée. Ils insistent aussi sur la nécessité d'une formation à la participation: pour Saint-Pierre elle se fonde avec l'information alors que pour Picard, elle s'en distingue pour prendre la forme d'activités bien précises dans le but d'apprendre d'une part à faire des choix face à l'école, et d'autre part, à y jouer son rôle de parent. Pour Picard, il est essentiel de diversifier les formes de participation afin que les parents y trouvent chacun leur intérêt et leur goût. Cela pourrait venir renforcer la position de Saint-Pierre qui opte pour une participation menant à la prise en charge de l'homme sur sa destinée, son environnement et les structures qu'il a créées.

Pour l'élaboration d'une grille plus simple, plus facile à utiliser, nous retiendrons les six éléments soulignés par les auteurs mais en groupant certains sous-thèmes. A noter que nous avons retiré des conditions collectives énumérées par Saint-Pierre le point "information accessible et régulière" pour le reporter au point 3 soit "l'information", puisque les deux auteurs en font un point majeur. Nous avons fait de même avec "la formation" qui était relevée par Saint-Pierre comme une condition personnelle et par Picard comme une condition liée à de multiples facteurs. Nous aurons donc la grille d'analyse suivante:

**Tableau 5: Les éléments facilitants en général.**

<b>ELEMENTS FACILITANTS</b>
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
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
3- Information
4- Formation
5- Diversifier les formes de participation
6- Participation favorisant la prise en charge

#### 3.4. Grille d'analyse retenue

Pour étudier la situation vécue au Québec et aux Etats-Unis et ainsi constituer notre modèle, nous avons regroupé sur une même grille les éléments facilitants et les embûches relevés par les trois auteurs choisis. Nous avons alors la grille d'analyse suivante:

**Tableau 6: Grille d'analyse de la participation.**

EMBUCHES	ELEMENTS FACILITANTS
<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Liées aux participants               <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Insécurité et ambivalence</li> <li>1.2 Incompétence à gérer</li> <li>1.3 Phénomènes irrationnels</li> </ul> </li>   <li>2- Liées à l'organisation               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Non représentativité</li> <li>2.2 Encadrement camouflé</li> <li>2.3 Dimension et composition de l'organisation</li> <li>2.4 Vocabulaire</li> <li>2.5 Abus d'autorité</li> </ul> </li>   <li>3- Liées aux participants et à l'organisation               <ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Essoufflement</li> <li>3.2 Exigence des résultats à court terme (découragement)</li> <li>3.3 Incompatibilité des participants</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1- Conditions personnelles               <ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Disponibilité</li> <li>1.2 Compétence et personnalité des membres</li> <li>1.3 Sens des responsabilités et conscience sociale</li> <li>1.4 Autodétermination et confiance en soi</li> </ul> </li>   <li>2- Conditions collectives (liées à l'organisation et aux participants)               <ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Relations de dialogue et communication</li> <li>2.2 Valeurs et objectifs communs</li> <li>2.3 Confiance, solidarité, acceptation</li> <li>2.4 Partage de pouvoir</li> </ul> </li>   <li>3- Information</li>   <li>4- Formation</li>   <li>5- Diversifier les formes de participation</li>   <li>6- Participation favorisant la prise en charge</li> </ul>

Cette grille nous servira, au chapitre suivant d'abord à dresser un portrait de la participation dans le système scolaire québécois. Ensuite nous utiliserons les éléments facilitants pour rechercher du côté américain des expériences de participation répondant aux caractéristiques de la participation telle que nous l'avons définie au point 3.1.

En ce qui concerne le point 3.2., soit le pourquoi on participe, nous le retiendrons pour enrichir le chapitre 5: la constitution d'un modèle satisfaisant pour la personne et l'organisation, modèle qui pourra ensuite être appliqué dans le contexte québécois.

## **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 défi.*, 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.

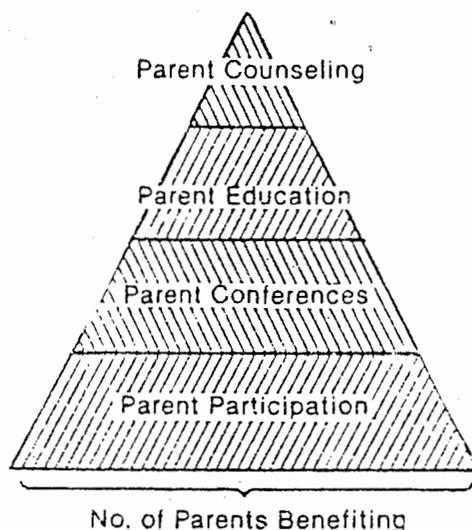
<sup>43</sup>Judy Lombana, op. cit., p. 13.

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>**



**Traduction libre des termes.**

*Le counseling*

*Les activités d'éducation  
des parents*

*Les rencontres individuelles*

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

<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.

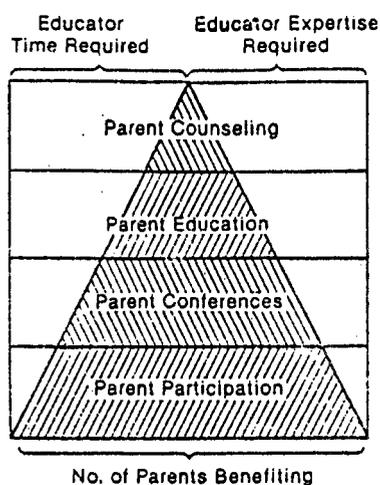
### Le counseling:

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.

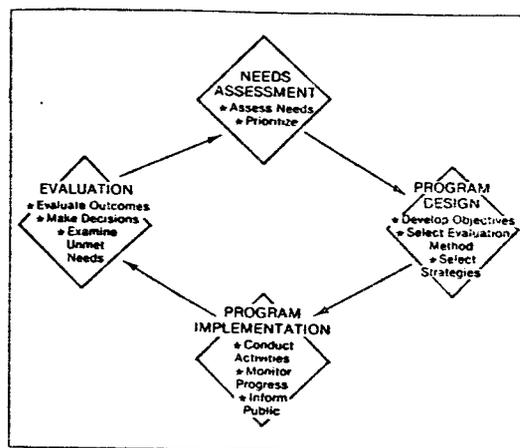
Même si les contraintes temps et compétence peuvent être surmontées, il reste qu'un professeur voulant implanter un programme d'éducation des parents doit faire face à un défi, aux Etats-Unis comme au Québec. Il doit considérer un grand nombre de variables et surtout avoir des outils avant de s'engager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

## **Chapitre 5:**

### **Modèle de participation des parents dans le système scolaire québécois.**

Nous avons vu que pour que les parents participent efficacement, il faut un certain nombre de conditions personnelles: la disponibilité, la compétence, la personnalité, le sens des responsabilités, la conscience sociale, la confiance en soi et l'auto-détermination. Certaines conditions sont liées à l'organisation et aux participants. On les appelle collectives. Il s'agit du dialogue, de la communication, des valeurs et des objectifs communs, de la confiance, de la solidarité, de l'acceptation, du partage du pouvoir. Pour une participation satisfaisante, il faut aussi que l'information soit régulière, d'accès facile, largement diffusée, expliquée et finalement, elle devrait se faire dans le but de venir enrichir le niveau d'instruction des membres, si on vise la prise en charge. La formation des parents s'avère aussi nécessaire: former à la participation sous toutes ses formes (prises de décision, activités quotidiennes, communauté, activités de son enfant), mais aussi former à faire des choix en éducation (valeurs éducationnelles, options en éducation, ressources personnelles).

Une participation satisfaisante pour les parents doit aussi être variée: participation aux activités journalières, activités spéciales, ateliers de formation, conférences, groupes de croissance, de tâches, etc... Saint-Pierre insiste pour que la participation mène à la prise en charge. Cela suppose un système d'information efficace, un système de détections des problèmes, des techniques variées, la création d'instruments pour faire face aux changements ainsi que des organismes de planification ouverts à tous.

Finalement, certains points et aspects importants pour la participation sont apparus clairement au cours de la recherche. Il paraît difficile de les intégrer aux éléments facilitants tels qu'énumérés mais ils sont essentiels à la constitution de notre recherche. Ils seront regroupés sous le thème "considérations générales".

Voyons maintenant comment pourrait s'articuler un modèle de participation des parents qui serait "applicable"<sup>1</sup> tout en rencontrant les exigences d'une participation "satisfaisante"<sup>2</sup>.

### 5.1. Éléments constituant le modèle.

Neuf éléments constitueront le modèle proposé, Les secteurs suivants les décrivent brièvement. Un encadré résume chaque secteur.

#### 5.1.1. Conditions personnelles.

Pour ce qui est des conditions personnelles, il semble illusoire de croire qu'en offrant aux parents uniquement la "participation de consultation", telle qu'on la connaît au Québec, on puisse d'abord toucher à un grand nombre d'entre eux et ensuite les aider à développer ces aptitudes.

Il apparaît qu'aux États-Unis, au lieu de former les parents à participer, on utilise la participation pour améliorer leurs compétences parentales par "modeling". Nous pourrions nous servir de ce point de départ et rajouter d'autres activités liées au développement personnel tels les groupes d'échange entre parents, les ateliers de travail et les conférences sur la communication, le travail en groupe, le système scolaire, l'apprentissage de la lecture, etc...

La responsabilité de l'éducation des parents reviendrait à l'école publique qui s'est retrouvée avec un certain monopole dans le domaine de l'éducation des enfants. Le gouvernement y a investi beaucoup d'efforts, d'énergies et de ressources. Il serait bien naïf de croire que la situation va changer et que l'état en viendra un jour à dispenser directement des services d'éducation aux parents québécois pour qu'ils améliorent leurs capacités parentales. La responsabilité d'éduquer les parents revient à l'école et il apparaît impossible de passer par une autre voie pour développer un modèle de participation des parents ou d'intégration des parents à la vie scolaire.

---

<sup>1</sup>Tel que défini en page 2.

<sup>2</sup>Tel que défini en page 2.

## ÉCOLE; LIEU D'APPRENTISSAGE DES PARENTS

### 5.1.2. Conditions collectives.

Certaines conditions sont liées aux participants et à l'institution. Elles représentent l'échange entre les deux et sont étroitement reliées à la communication, à la clarification des valeurs, au processus de résolution de problèmes. Elles exigent aussi la confiance, l'acceptation, le partage de pouvoir, ainsi qu'une certaine conception de la participation.

Qu'il s'agisse de résolution de problèmes, de clarification de valeurs, de partage de pouvoir, il apparaît que les expériences concluantes viennent d'une initiative de professeurs ou d'école. Il existe aux Etats-Unis des modèles de résolution de problèmes basés sur la clarification réciproque des valeurs. Il apparaît essentiel que l'un d'eux soit inclus à notre modèle de participation.

## NÉCESSITÉ D'UN MODÈLE DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES

### 5.1.3. Information.

Lors d'une première revue de littérature sur la participation, l'information est ressortie chez la plupart des auteurs comme une condition essentielle à la participation. Certains la voyaient comme une responsabilité de l'organisation, d'autres la reliaient à l'organisation et aux participants; finalement pour certains elle se confondait avec l'éducation. Puisque tous s'entendaient sur sa nécessité, nous l'avons isolée pour en faire un point de notre grille d'analyse.

Si nous analysons notre tableau, nous retrouvons très peu d'expériences pratiques d'information répondant aux critères de nos auteurs: largement diffusée, variée, accessible, dans le but de hausser le niveau d'instruction. Au Québec, l'information se résume la plupart du

temps aux bulletins scolaires et aux rencontres des comités d'écoles et de parents. Aux Etats-Unis, elle semblerait plus diversifiée et prendrait la forme de bulletins d'information, de rencontres de parents, de soirées d'information, de groupes d'études et d'échange. Notre modèle se doit de laisser une grande place à l'information.

## FORMES VARIÉES D'INFORMATION

### 5.1.4. Formation.

Il existe peu de programmes d'éducation de parents au Québec. Seule la Fédération des Comités de parents semble s'être préoccupée de cette dimension. Aux Etats-Unis, l'éducation des parents a une histoire qui date de plusieurs années. Plusieurs programmes ont été expérimentés (PPBS, MVO, Follow Through).

#### a) Eduquer en participant.

Ce qu'il nous apparaît important à retenir pour le présent modèle, c'est que l'éducation des parents aux Etats-Unis semble liée intimement à la participation. On ouvre les portes des écoles aux parents, on les intègre à la vie de la classe, on leur offre l'opportunité de participer comme volontaires dans la classe, à la bibliothèque, à l'élaboration et tenue de certaines activités, etc... Tout cela parce que plusieurs études ont démontré que les élèves des milieux défavorisés réussissaient mieux quand leurs parents participaient à l'école. On se sert donc de la participation pour l'éducation des parents. Au lieu d'éduquer à participer, on éduque en faisant participer, c'est-à-dire qu'on essaie non pas de donner aux parents des moyens pour s'intégrer à la vie de l'école, mais on leur ouvre les portes pour leur donner ensuite la chance d'améliorer leur rôle d'éducateur.

## ÉDUIQUER EN FAISANT PARTICIPER

b) Un programme d'éducation varié et souple.

La plupart des méthodes d'éducation des parents qu'on retrouve aux Etats-Unis s'inspirent de l'une des approches suivantes: adlérienne, behavioriste ou centrée sur le client. Dans plusieurs écoles, on combine des éléments et activités de chacune de ces méthodes. Ce qui nous laisse croire que la meilleure façon de mettre sur pied un programme d'éducation des parents, c'est peut-être de multiplier les activités de formation: travail dans la classe, ateliers parents-professeurs, activités conjointes en lecture, communication écrite, conférences, groupes d'entraide, éducateur visiteur, journal des parents, local des parents, babillard des parents, échange de jouets, ateliers de travail familial, etc...

Le programme d'éducation des parents se doit donc de contenir une variété d'éléments et surtout s'avérer assez souple pour que les professeurs ou l'école aient le goût de l'implanter selon leurs disponibilités, leurs goûts et leurs aptitudes. Il devrait être intimement lié aux différentes formes de participation qu'on offre aux parents.

DES ACTIVITÉS D'ÉDUCATION VARIÉES
-----------------------------------

5.1.5. Diversifier les formes de participation.

Au Québec, les parents participent peu alors qu'on favorise une participation exclusivement de consultation. Aux Etats-Unis on semble réussir d'avantage à faire entrer les parents à l'école alors qu'on diversifie les formes de participation.

Les auteurs ayant servi à établir notre cadre théorique insistent sur la nécessité de multiplier les formes de participation. Nous nous tournerons donc du côté américain pour établir les bases concrètes de notre modèle.

a) Parents partenaires, clients, décideurs.

Il doit y avoir place pour les parents considérés comme des partenaires, des clients et des décideurs. Les parents peuvent jouer l'un de ces rôles à un moment donné et un autre rôle à une autre occasion. L'important c'est de diversifier les formes de participation pour offrir plusieurs opportunités aux parents de s'intégrer à la vie de l'école selon leurs goûts du moment et leurs aptitudes.

PARENT PARTENAIRE-CLIENT-DÉCIDEUR
-----------------------------------

b) Un modèle répondant à tous les besoins des parents.

Au chapitre 3, nous avons précisé notre définition personnelle de la participation. Il importe donc que notre modèle appuie sur les éléments favorisant une participation des parents considérés comme partenaires, c'est-à-dire qu'il réponde à tous leurs besoins. A ce titre, le modèle illustré à la section 4.2.4. mérite de retenir davantage notre attention. Il s'agit de développer des activités de participation multiples dans lesquelles les parents sont considérés comme des partenaires. Il est constitué d'un premier palier qui représente les activités d'échange d'information, les stratégies de communication, les activités de parent-volontaire et les opportunités de participer à la gestion de l'école.

Nous appellerons ce palier: activités de participation des parents à la vie de l'école. L'auteure tient à préciser que ce palier répondra à la majorité des désirs de participation des parents tout en demandant le minimum d'investissement (temps-formation) de la part des professeurs.

Les parents veulent aussi rencontrer les professeurs, spécialistes ou les autres membres du personnel pour discuter du développement de leur enfant ou de certains problèmes qui surgissent avec lui. Ces rencontres d'échange parents-école constituent le deuxième palier. Elles peuvent prendre des formes collectives ou individuelles. Ces activités demandent un peu plus d'investissement (temps, préparation, formation)

de la part des professeurs mais touchent un nombre plus restreint de parents.

Au troisième palier, nous retrouvons les activités d'éducation des parents dont nous avons parlé à la section 5.4. Elles demandent beaucoup plus d'investissement puisqu'elles peuvent prendre la forme d'activités générales de formation ou d'ateliers spécifiques. Finalement, nous avons les services de counseling, c'est-à-dire la possibilité de rencontrer le personnel de l'école pour discuter de problèmes graves vécus avec ou par l'enfant. Ces activités exigent un grand investissement au niveau du temps et des compétences particulières. Elles surgissent cependant moins souvent au cours d'une même année.

**PARTICIPATION QUI RÉPOND AUX BESOINS DES PARENTS:**

- 1-PARTICIPATION À LA VIE DE L'ÉCOLE;
- 2-ÉCHANGE PARENTS-ÉCOLE;
- 3-ÉDUCATION DES PARENTS;
- 4-SERVICES DE COUNSELING.

c) Un modèle qui s'adapte aux particularités du milieu.

Comment, en pratique, intégrer les parents à la vie de l'école et s'assurer qu'il y en a pour tous les goûts en développant notre propre modèle? Judy Lombana propose un *Guide d'implantation d'un programme d'intégration des parents*.<sup>3</sup> Ce guide trace les grandes lignes à suivre et permet aux parents, directeur ou professeur désireux de l'implanter, de respecter les particularités du milieu et de s'ajuster aussi aux contraintes extérieures.

Une première phase consiste à déterminer les besoins des différents individus qui vont être impliqués dans le programme. Lorsque ces besoins auront été placés par ordre de priorité, il restera à concevoir le programme comme tel: déterminer les objectifs, trouver des méthodes d'évaluation, sélectionner des stratégies. On passe ensuite à la phase d'implantation du programme avec un échéancier bien précis incluant

<sup>3</sup>Guide présenté au tableau 12.

des moments d'évaluation formative. Après quelques semaines, on procède à l'évaluation de l'expérience et on apporte les correctifs nécessaires.

**SE SERVIR D'UN MODÈLE D'INTÉGRATION DES PARENTS:**

- 1-DÉTERMINER LES BESOINS;
- 2-CONCEVOIR LE PROGRAMME;
- 3-IMPLANTER LE PROGRAMME;
- 4-ÉVALUER L'EXPÉRIENCE.

**5.1.6. Participation de prise en charge.**

Saint-Pierre parle de participation menant à la prise en charge. Elle devrait amener l'individu à "avoir prise sur son destin" et par le fait même devient une occasion "d'épanouissement personnel". Elle suppose des conditions personnelles et collectives et influence aussi ces conditions personnelles et collectives.

Une école qui opte pour ce type de participation doit nécessairement développer un modèle dans lequel tous les éléments sont grandement associés et inter-reliés.

**UN MODÈLE OU LES ÉLÉMENTS SONT INTERRELIÉS**

Au Québec, les écoles alternatives et les classes maternelles ont déjà fait un bout de chemin en ce sens. Aux Etats-Unis plusieurs modèles ont été élaborés par des chercheurs mais peu d'écoles se lancent dans l'aventure. Le plus grand pas fait dans le sens d'une participation menant à la prise en charge, c'est l'embauche de parents-volontaires pour structurer leur propre système de participation. Même là, cependant, rien ne garantit qu'il mènera à la prise en charge des individus sur leur destin. L'objectif est donc considéré comme "ultime" dans notre modèle puisqu'il constitue un idéal vers lequel nous tendons.

### 5.1.7. Considérations spéciales.

Avant de compléter notre modèle, il importe de souligner trois considérations spéciales ayant ressorti au fil de nos lectures, mais que nous n'avons pas incluses dans notre grille. Elles nous semblent utiles pour favoriser la participation des parents

#### a) Leader de la participation.

Qui doit jouer le rôle de "leader" quand il s'agit d'implanter un programme de participation des parents à la vie de l'école? Aux Etats-Unis, il y a des expériences menées par des professeurs, d'autres par des parents. Il semble que les deux comportent leurs avantages et inconvénients respectifs. Il est important de souligner cependant que dans les deux cas, les initiateurs doivent en retirer des bénéfices. Le temps consacré par un professeur pour structurer un programme d'intégration des parents doit être inclus à son horaire de travail. Dans le cas d'un parent leader, il doit d'abord provenir d'un groupe de parents bénévoles et ensuite être rémunéré. Dans les deux cas, le directeur d'école doit agir comme guide, aidant, supporteur et catalyseur.

<p>LEADER: PARENT OU PROFESSEUR; CATALYSEUR: DIRECTEUR</p>
--

#### b) Beaucoup de place aux parents.

La plupart des chercheurs américains ont aussi noté que le succès d'une expérience de participation des parents dépend en grande partie de la place qu'on leur accorde lors de l'élaboration du programme. Les parents doivent être considérés comme des égaux et vus comme des personnes qui ont leurs propres connaissances et expériences. Ils ont autant, sinon plus, à offrir au programme que les professionnels impliqués. Ils doivent être associés à la planification et au "management" du programme. De petits groupes de parents peuvent

travailler à différents aspects: programmation, budget, sélection du personnel, évaluation, etc...

BEAUCOUP DE PLACE AUX PARENTS
-------------------------------

c) Du temps...

Finalement, on ne pourrait conclure cette étape de la recherche sans mentionner l'importance du facteur temps dans une démarche d'intégration des parents à la vie de l'école. Il faut prendre le temps de s'asseoir avec les parents pour structurer un programme qui réponde à leurs besoins; il faut laisser du temps au "leader" pour bien préparer sa démarche de structuration du programme; finalement, il faut prendre le temps d'implanter le programme et de lui laisser faire ses preuves.

L'évaluation doit se faire de façon formative (que peut-on améliorer?) et servir à tendre vers l'idéal tout en satisfaisant les acteurs impliqués. Elle sera donc positive et orientée vers une amélioration de la situation présente.

PRENDRE SON TEMPS
-------------------

5.2. Modèle de participation des parents.

Regroupons maintenant toutes ces considérations. Le modèle de participation des parents prend la forme suivante:

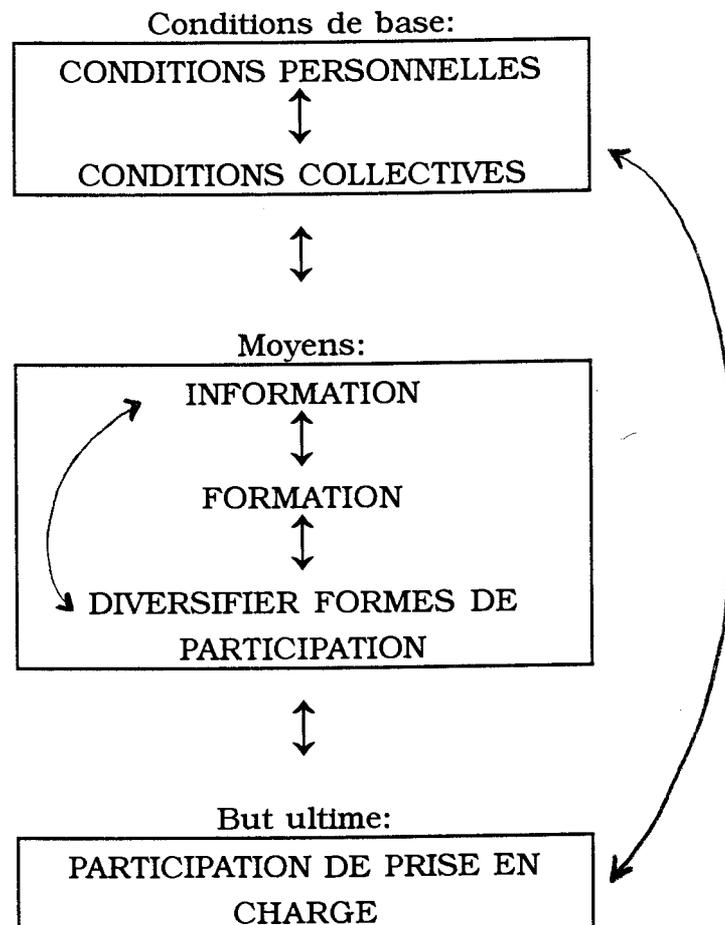
**Tableau 15: Modèle de participation des parents**

Conditions personnelles:	Ecole, lieu d'apprentissage des parents
Conditions collectives:	Nécessité d'un modèle de résolution de problèmes
Information:	Formes variées d'information
Formation:	Eduquer en faisant participer Des activités de formation variées
Diversifier formes de participation:	Parent: Partenaire-client-décideur  Participation qui répond aux besoins des parents: 1-A la vie de l'école; 2-Echanges parents-école; 3-Education des parents; 4-Services de counseling  Utiliser un modèle d'intégration des parents: 1-Déterminer les besoins; 2-Concevoir le programme; 3-Implanter le programme; 4-Evaluer l'expérience.
Participation de prise en charge:	Modèle où les éléments sont inter-reliés
Considérations spéciales:	Leader: parent ou professeur catalyseur: directeur  Beaucoup de place aux parents: 1-conception; 2-Application; 3-evaluation.  Prendre son temps

En étudiant de près le modèle de participation que nous venons d'élaborer, on s'aperçoit qu'on peut regrouper ces éléments sous trois thèmes:

1. Les conditions de base à la participation: personnelles et collectives;
2. Les moyens pour favoriser la participation soit l'information, la formation et la diversification des formes de participation)
3. Le but ultime de la participation soit la prise en charge.

**Tableau 16: La participation des parents: un modèle systémique**



Ces thèmes sont inter-reliés, s'influencent les uns les autres et s'avèrent indissociables quand on parle de participation menant à la prise en charge. Ainsi, les conditions de base influencent les conditions personnelles et vice-versa. L'information est étroitement liée aux différentes formes de participation. Les moyens à être mis en oeuvre pour la participation dépendent d'une part des conditions de base et du but ultime et exercent aussi une influence sur ces deux éléments. Quant au but ultime, il constitue le point central du modèle et se trouve relié à tous les autres éléments.

Le modèle de participation que nous proposons pourrait donc être qualifié de modèle systémique dans le sens que ses composantes (conditions de base, moyens et but ultime) sont interreliées et indissociables. Elles s'influencent mutuellement et tout changement à un niveau se répercute aux autres.

## CONCLUSION

Sept années d'enseignement au primaire et cinq années de participation comme parent au sein de comités d'école et de parents ont été à l'origine de mon désir de constituer un modèle de participation des parents dans le système scolaire. Le défi qui se posait alors pouvait se résumer ainsi: le modèle se devait de partir d'expériences concrètes afin d'être facilement applicable, mais il devait aussi satisfaire les parents et l'organisation.

Après avoir dressé un portrait de la problématique vécue par les parents québécois, un séjour aux Etats-Unis m'a permis de trouver des expériences pouvant servir à constituer un modèle original de participation. Ce modèle pourrait être qualifié de systémique et comprend trois groupes d'éléments: les conditions de base, les moyens et le but ultime. Il répond à la définition de la participation élaborée au chapitre trois à partir des écrits de trois théoriciens québécois de la participation: Jean-Pierre Picard, Jacques Godbout et Henri Saint-Pierre. Cette définition est la suivante: Participation directe des parents soit aux activités de l'école, à sa gestion ou à la définition des objectifs d'éducation, dans le sens d'une participation-échange pour aller chercher d'abord un partage de pouvoir, mais surtout des compétences comme parent et éducateur et ce, dans le but d'avoir une prise sur sa destinée et celle de ses enfants.

Le modèle élaboré pourrait mener à la prise en charge telle que définie par Henri Saint-Pierre. Il demeure cependant théorique et de ce fait, chacun de ses éléments devra être précisé par l'institution ou l'individu qui voudra s'en servir. Il laisse cependant une grande place à l'expérience personnelle et à la créativité, deux piliers essentiels sur lesquels un programme de participation des parents doit reposer.

La présente recherche a renforcé ma conviction que la participation des parents dans le système scolaire et surtout le développement de leurs aptitudes parentales doivent s'inscrire au nombre des priorités de la société québécoise. En conséquence, je me permets de suggérer des actions à différents intervenants.

Ainsi, le gouvernement devra permettre et favoriser la recherche visant à développer et expérimenter des modèles d'éducation ou de

participation des parents. Il devra aussi, à l'intérieur des conventions collectives, inclure des incitatifs pour que les professeurs aient le goût et la disponibilité de s'associer les parents dans leur rôle d'éducation.

L'université devra elle aussi s'ouvrir à la participation des parents et inclure à son programme de formation des professeurs des cours sur la participation des parents: démystification de la collaboration école-famille; processus de clarification des valeurs et de résolution de problèmes; modèle d'intégration de parents à la vie de l'école; éducation des parents, etc...

L'école pour sa part, devra s'ouvrir aux parents. Dans un premier temps, le directeur et les professeurs devront d'abord admettre la participation des parents tout en reconnaissant leur rôle d'éducateurs. Ils devront aussi bâtir leur propre modèle d'éducation ou de participation des parents. Mais il y a plus. On en a peu parlé dans le présent rapport de recherche, mais il faut aussi que l'école "lieu physique" soit accueillante pour les parents. Il leur faut des locaux, un babillard, un coin à café, etc... Si l'école embauche un parent comme "leader de la participation", il lui faudra un local et un service de secrétariat, etc... Il devra être admis et considéré comme faisant partie de l'équipe autant que les autres spécialistes: il deviendra le spécialiste de la "participation des parents", ou de "l'organisation des parents bénévoles".

Du côté des parents, il leur faudra aussi s'ouvrir à la participation et revendiquer le droit à participer à l'éducation de leurs enfants, qui s'est converti au fil des ans en un droit d'usager d'un service publique. Ils devront aussi reconnaître et exiger leur droit à l'éducation qui inclut le développement de leurs habiletés parentales, droit qui est reconnu à certains endroits aux Etats-Unis et en Europe et qui se traduit par des activités de développement des habiletés parentales s'adressant à toutes les catégories de parents: avec enfants nouveaux-nés, 0 à 5 ans, de niveau scolaire, adolescents, etc... En Belgique, notamment, un institut<sup>1</sup> a développé des activités de parentage destinées aux adolescents.

---

<sup>1</sup>Il s'agit du Centre de recherche et d'innovation en Sociopédagogie scolaire et familiale (C.E.R.I.S., 18 place du Parc, 7000 Mons) dont parle J. P. Pourtois dans son livre *Eduquer les parents ou Comment stimuler la compétence en éducation*, Editions Labor, Bruxelles, 1984, 254p.

Apprendre à éduquer des enfants, ça commence dès les premiers instants de notre existence, dit-on. L'avenir nous réserve peut-être une société québécoise qui orientera ses politiques dans le sens d'une facilitation de ce rôle.

## BIBLIOGRAPHIE

- ALINSKY, Saul, *Manuel de l'animateur social*, Paris, Editions du Seuil, 1976, 248p.
- AMPLEMAN, Gisèle, *Pratiques de conscientisation. (Expériences d'éducation populaire au Québec)*, Montréal, Ed. Nouvelle Optique, 1983.
- ASSOCIATION CANADIENNE D'EDUCATION, *Groupe d'Etudes sur la participation du public en éducation: L'art de vivre la participation*, Toronto, A.C.E., 1981, 104 p.
- ASSOCIATION CANADIENNE DE L'EDUCATION, *Groupe d'Etudes sur la participation du public en éducation*, Toronto, A.C.E., 1981.
- AUBIN, Gabriel, *L'analyse locale des programmes en formation*, Analyse inst. #3, Montréal, CADRE, 1977, 71p.
- AUBIN, Gabriel, *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*, Analyse inst. #9, Montréal, CADRE, 1979, 38p.
- BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, *Les options en éducation*, Québec, Ministère de l'Education du Québec, 1980, 471p.
- BLISS, Joan, *Qualitative Data Analysis for Educational Research*, London, 1984.
- BORG, Walter R., *Applying Educational Research. A Practical Guide for Teachers*, New-York, Longman, 1981.
- CADOTTE, R., *La pédagogie progressiste à l'université: expérience de la Maîtresse d'école.*, Revue internationale d'action communautaire, automne 1979, Ed. Frédéric Laseman.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC, *Ecole et lutte de classes au Québec*, Québec, C.E.Q., 1975.
- CHENIER, Pierre, *Un service d'aide au projet éducatif: Document de consultation*, Université du Québec à Montréal, Montréal, 1982.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *La participation des parents dans les comités d'école*, Québec, Gouvernement du Québec, 1978-1979, Fascicules 1 à 14.
- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *La restructuration scolaire, Lois sur l'enseignement public (PROJET DE LOI 40)*, Québec, C.S.E., 1983, 109p.

- CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, *L'activité éducative: rapport annuel 1969-1970*, Québec, Editeur officiel, 1971.
- DUMONT, Fernand, *Les idéologies*, Paris, P.U.F., 1974, 183p.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATE, Report # 121, *Families and Schools; Implementing Parent Education*, Denver, Colorado, 1980.
- FEDERATION DES COMITES DE PARENTS, *La condition des enseignants et enseignantes du secteur public*, Mémoire soumis au Conseil Supérieur de l'Education, 16 avril 1984.
- FORTIN, Gérald, "La Participation", *Economie et sociétés*, tome 4, no. 9, septembre 1970.
- FREIRE, Paulo, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Librairie François Maspero, Paris, 1974.
- GINGRAS, Jacques, "Projet éducatif, recherche-action et approche systémique", *Monographies des Sciences de l'Education*, Université du Québec à Trois-Rivières, Vol. 1, No. 2, mai 1982.
- GODBOUT, Jacques, *La participation contre la démocratie*, Montréal, Editions Albert Saint-Martin, 1983, 190p.
- GRAND-MAISON, Jacques, *Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation*, Montréal, Stanké, 1976, 191p.
- GRAVEL, Robert, J., *Guide méthodologique de la recherche*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1980.
- HANSKIN, Ron et ADAMS, Diane, *Parent Education & Public Policy*, volume III.
- HENRIPIN, Marthe et AYOTTE, Gilles, *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école*, Québec, Conseil Supérieur de l'Education, 1981, 272 p.
- HONIG, Alice S., *Parent Involvement in Early Childhood Education*, Washington, Syracuse Univ. Children Center, D. C., 1973.
- ILLICH, Yvan, "Comment éduquer sans école", *Esprit*, no. 6, juin 1971.
- ILLICH, Yvan, *Une société sans école*, Paris, Seuil, 1971.
- LE SIEUR, Antonio, *Le projet de recherche en éducation: une façon simple de le préparer à partir de six éléments majeurs.*, Montréal, Librairies de l'Université de Montréal, 1980-81.
- LEPINE, Ginette, *Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec*, Montréal, Montréal, Les éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1977.

- LOMBANA, Judy, *Home & School Partnership, Guidelines & Strategies for Educators*, New-York et Toronto, Grune and Stratton, 1983, 194p.
- LONGCHAMPS, Marcel, *Siéger sur un comité d'école*, Farnham, Editions Cogito enr., 1983, 128 p.
- MEISTER, Albert, *Participation, animation et développement*, Paris, Anthropos, 1969, 382p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Communication et participation dans l'école québécoise*, Québec, M.E.Q., 1977, 168p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Education et développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés*, Québec, M.E.Q., avril 1975, 379 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Guide pédagogique primaire; La participation des parents au préscolaire*, Québec, M.E.Q., 1982, 134p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*, Québec, M.E.Q., 1980, 133p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *L'enseignement primaire et secondaire au Québec*, Québec, Service général des communications du M.E.Q., 1977, 147 p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires, Rapport d'observation*, Québec, M.E.Q., 1980, 128p.
- MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, *Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires, Rapport d'observation*, Québec, M.E.Q., 1980, 134p.
- MORIN, Jacques-Yvan, *L'école québécois, énoncé de politique et plan d'action, (Livre Orange)*, Québec, Gouvernement du Québec 1979.
- NAULT, Aimé, *La gestion participative. Rapport du Comité d'étude sur la gestion participative des écoles secondaires (COGES)*, Québec, M.E.Q., juin 1975.
- NEIL, Alexander, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspero, 1970.
- OLMSTED, Patricia, RUBIN, Roberta, *Parent Involvement: Perspectives from the Follow Through Experience*, Chapitre II du rapport de Ron Hanskin et Diane Adamms, Parent education & Public Policy.
- PAQUETTE, Claude, *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Laval, NHP, 1979.

- PICARD, Jean-Pierre, *Les parents dans l'école... du rêve au défl.*, Ottawa, Editions Ville-Marie, 1983, 319p.
- POURTOIS, J. P., *Eduquer les parents ou Comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Editions Labor, 1984, 254p.
- REBOUL, Olivier, *Philosophie de l'Education*, Paris, P.U.F., 1971, 142p.
- RUTHERFORD, Robert B., *Teachers and Parents. A Guide to Interaction and Cooperation.*, Boston, Allyn and Bacon, 1979, 254 pages.
- SAINT-PIERRE, Henri, *La participation pour une véritable prise en charge responsable, Approches psycho-sociologique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1975, 420p.
- TREMBLAY, Henri, *Communication et participation dans l'école québécoise.*, Québec, Service de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec, 1977, 169p.
- UNIVERSITE DE MONTREAL, *Actes du Colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative*, Montréal, Université de Montréal, 1984, 68p.
- UNIVERSITE DE MONTREAL, *Projet de gestion de micro-programme en Gestion du projet éducatif*, Montréal, Université de Montréal, 1983.
- UNIVERSITE DE MONTREAL, *Repères, essais en Education*, numéro 5, Montréal, Université de Montréal, 1985, 121p.
- UNIVERSITE DU QUEBEC EN ABITIBI-TEMISCAMINGUE, *Actes du Colloque: Perspectives de recherche pour le praticien*, Rouyn-Noranda, U.Q.A.T., 1984, 209 p.
- WOLFENDALE, Sheila, *Parental Participation in Children's Development and Education.*, New-York, Gordon and Breach, 1983, 214p.