

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

LUCILLE MORIN

L'ACTUALISATION DE LA PARTICIPATION PARENTALE DANS LE  
PROCESSUS DE PRISE DE DÉCISION TELLE QUE PRÉVUE PAR LA LOI 180  
ET TELLE QUE VÉCUE À L'ÉCOLE PRIMAIRE ET SECONDAIRE  
AU SEIN DU CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT

NOVEMBRE 2000

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

Cette recherche s'intéresse à l'actualisation de la participation parentale au processus décisionnel telle que prévue par la Loi 180 et telle que vécue au sein du conseil d'établissement. Elle a comme objectifs de décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision, d'identifier les domaines où ils interviennent dans ce processus et enfin, de décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision. La nouveauté relative de l'objet de recherche et les questions soulevées suggèrent le choix d'une démarche qualitative de type descriptif qui permet l'étude d'un processus en identifiant ses conditions d'implantation et ses structures de fonctionnement (Van der Maren, 1996). Les participants à l'étude, sept parents élus au sein d'un conseil d'établissement, sont directement concernés par les modifications apportées par la Loi 180. Ils siègent aux conseils d'écoles primaires et secondaires de la Région administrative 04 (Mauricie), plus spécifiquement du Trois-Rivières métropolitain et ses environs. La collecte de données est réalisée par entrevues semi-dirigées selon le modèle proposé par Paillé (1991). Les procédures de traitement et d'analyse des données respectent le modèle général des étapes de l'analyse de contenu élaboré par l'Écuyer (1990). Les données sont interprétées à la lumière des articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement (MEQ, 1998), des notions de prise de décision collective

élaborées par Delaire (1993) et de la typologie des activités de collaboration famille-école développée par Epstein (1995). Les résultats obtenus révèlent qu'en cette première année d'existence, les parents sont intervenus essentiellement dans le domaine administratif et se sont prononcés particulièrement sur les différentes règles de fonctionnement du conseil et de l'école ainsi que sur les budgets. De même, ils révèlent que les conditions dans lesquelles ils sont intervenus correspondent dans l'ensemble aux conditions habituelles inhérentes à tout processus de prise de décision collective et ce, malgré le manque évident d'informations et d'habiletés. Enfin, ils permettent de suggérer qu'à la fin de cette première année de présence au conseil, la perception relative aux effets de leur participation laisse entrevoir chez les parents des malaises qui ne favorisent pas l'actualisation pleine et entière de leurs rôles décisionnels. Sans prétendre à une généralisation des résultats, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'ils sont représentatifs de la réalité vécue dans de nombreux conseils d'établissement des écoles québécoises et qu'ils pourraient servir de base à une recherche rejoignant un plus grand nombre de parents.

## Table des matières

SOMMAIRE .....	ii
TABLE DES MATIÈRES .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
REMERCIEMENTS.....	viii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE .....	5
1.1 APERÇU GÉNÉRAL.....	6
1.2 PRÉSENTATION DU CENTRE D'INTÉRÊT.....	9
1.3 IDENTIFICATION DU PROBLÈME .....	10
1.4 IMPORTANCE DE LA RECHERCHE.....	14
1.5 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	15
1.6 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	16
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE .....	17
2.1 HISTORIQUE DES ÉTUDES RÉALISÉES SUR LA COLLABORATION FAMILLE-ÉCOLE.....	18
2.2 MODÈLES DE GESTION .....	21
2.3 CADRES RETENUS.....	28
2.3.1 La Loi 180 .....	28
2.3.2 Prise de décision collective .....	31
2.3.3 Typologie des activités de collaboration famille-école.....	33

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	39
3.2 ÉCHANTILLONNAGE.....	40
3.3 COLLECTE DES DONNÉES.....	41
3.3.1 Validation du protocole d’entrevue.....	43
3.3.2 Validation du questionnaire d’entrevue.....	44
3.3.3 Passation des entrevues.....	45
3.3.4 Transcription des données.....	46
3.4 TRAITEMENT ET ANALYSE.....	47
3.4.1 Définition des codes.....	48
3.4.2 Validation interjuge des codes.....	48
3.4.3 Codification.....	52
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES DONNÉES.....	54
4.1 CATÉGORISATION DES DONNÉES.....	55
4.2 PROCÉDURES D’ANALYSE DES DONNÉES.....	59
4.3 PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	59
4.3.1 Domaines.....	59
4.3.1.1 Domaine administratif (DomA).....	61
4.3.1.2 Sujet administratif (SujA).....	63
4.3.1.3 Décision administrative (DécA).....	64
4.3.1.4 Domaine pédagogique (DomP).....	65
4.3.1.5 Sujet pédagogique (SujP).....	66
4.3.1.6 Décision pédagogique (DécP).....	66
4.3.2 Conditions.....	67
4.3.2.1 Information (Inf).....	67
4.3.2.2 Décision (Déc).....	71
4.3.2.3 Habilité (Hab).....	71
4.3.2.4 Conflit (Con).....	73
4.3.2.5 Engagement (Eng).....	74
4.3.2.6 Contribution (Ctr).....	75
4.3.2.7 Liberté d’expression (Exp).....	76
4.3.2.8 Utilité (Uti).....	77
4.3.2.9 Importance de la solution (Sol).....	77
4.3.2.10 Mise en application (App).....	78

4.3.3 Effets.....	79
4.3.3.1 Conscience (Cce).....	79
4.3.3.2 Sentiment d'appartenance (Sap).....	82
4.3.3.3 Considération (Cod).....	83
4.3.3.4 Lien (Lie).....	84
4.3.3.5..Partage des expériences (Par).....	85
4.3.3.6 Intervention (Int).....	85
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	87
5.1 OBJET DE LA RECHERCHE.....	88
5.2 PROCÉDURES D'INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	89
5.3 INTERPRÉTATION DES DONNÉES.....	89
5.3.1 Domaines.....	89
5.3.2 Conditions.....	96
5.3.3 Effets.....	103
5.4 DISCUSSION.....	106
CONCLUSION.....	113
RÉFÉRENCES.....	119
APPENDICES.....	124
APPENDICE A : Protocole d'entrevue.....	125
APPENDICE B : Questionnaire d'entrevue.....	131
APPENDICE C : Définition des codes.....	136
APPENDICE D : Validation interjuge des codes.....	140
APPENDICE E : Synthèse de la codification des données recueillies.....	145
APPENDICE F : Quantification des données traitées.....	161

Liste des tableaux

## Tableau

1	Présentation des sujets .....	42
2	Catégories, codes et sous-codes retenus .....	56
3	Codes, sous-codes et données traitées (Domaines).....	60
4	Codes, sous-codes et données traitées (Conditions) .....	68
5	Codes, sous-codes et données traitées (Effets) .....	80



## Remerciements

La réalisation de cette recherche n'aurait été possible sans la complicité, la confiance et l'implication de ma directrice Madame Rollande Deslandes et de ma codirectrice Madame Louise Lafortune, à qui je témoigne ma reconnaissance. Leurs conseils judicieux, leur expertise, leur écoute attentive, leur patience et leur disponibilité constante m'ont permis de mener ce projet à terme.

Je remercie le Comité de perfectionnement des chargé(es) de cours de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour l'obtention d'une subvention de perfectionnement, volets études universitaires à la session Été 1999. Je remercie également les parents, membres d'un conseil d'établissement, qui ont si généreusement accepté de participer à cette recherche.

Mes remerciements les plus sincères s'adressent à mes amis pour leur soutien et leurs encouragements constants. Le partage de leur expérience et de leur connaissance du milieu scolaire ont été des apports majeurs à mes réflexions et à ma démarche.

Enfin, je témoigne toute ma gratitude à mon cher et fidèle Mario pour sa présence quotidienne, sa patience illimitée, son soutien affectueux et sa confiance indéfectible.

## Introduction

Dans le contexte mondial actuel de décentralisation des pouvoirs et des responsabilités relatifs à l'organisation des services éducatifs, le Québec amorce au début des années 1990, un changement majeur dans la conception et l'exercice de ses politiques de gestion éducative. Par le biais du ministère de l'Éducation, il dirige ses nouvelles politiques vers une gestion partenariale et collégiale qui exige une décentralisation des pouvoirs financiers, administratifs et décisionnels vers les commissions scolaires, les établissements d'enseignement, les intervenants scolaires et le milieu.

Pour concrétiser la mise en œuvre de la réforme québécoise, le Ministère s'engage dans un processus de gestion qui accorde ses priorités à la réussite éducative et responsabilise les intervenants du milieu. Il amende, en 1998, la Loi sur l'instruction publique en adoptant la Loi 180 (LIP). Cette dernière favorise fortement un partenariat entre l'équipe-école, la famille-école et l'école-milieu. Elle attribue, à cet égard, un rôle décisionnel important aux parents. En réponse à cette volonté législative, les écoles primaires et secondaires se dotent d'une nouvelle instance décisionnelle, appelée conseil d'établissement, qui garantit la représentativité proportionnelle entre les intervenants du milieu et les parents.

Il semble cependant que l'exercice du rôle décisionnel des parents dans la gestion de l'école rencontre de nombreuses résistances et ce, chez tous les

intervenants concernés. Notre préoccupation de recherche se situe dans ce contexte. Elle questionne l'actualisation de la participation parentale au processus décisionnel telle que prévue par la Loi 180 et telle que vécue à l'école primaire et secondaire au sein du conseil d'établissement. Elle vise à décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision, à identifier les domaines où ils interviennent à l'intérieur de ce processus et à décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision. Cette étude descriptive se limite à la phase d'implantation du conseil d'établissement dans les écoles, c'est-à-dire à la première année de présence et de participation des parents au processus de prise de décision au sein de cette instance.

Cette démarche qualitative s'appuie sur trois cadres de référence. Les domaines d'intervention des parents réfèrent aux articles 74 à 95 de la Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique (LIP) qui concernent le fonctionnement du conseil d'établissement. Les notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993) identifient les conditions nécessaires à la prise de décision, soulignent les problèmes auxquels sont confrontés les décideurs et précisent différentes variables susceptibles d'influencer le processus décisionnel. Enfin, la perception relative aux effets de la participation parentale au processus décisionnel est interprétée en regard de la typologie des activités de collaboration famille-école élaborée par Epstein (1995). Nous référons plus précisément aux activités de participation parentale reliées à l'engagement des parents dans l'administration scolaire.

La présentation de ce travail expose, dans le premier chapitre, la problématique cernée, les questions formulées et les objectifs de recherche élaborés. Dans le deuxième chapitre sont précisés les cadres de référence dans lesquels se situe la démarche alors que le troisième traite de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs et répondre aux questions soulevées. Le quatrième chapitre se consacre à la présentation et à l'analyse des données tandis que le cinquième est dédié à l'interprétation et à la discussion de ces données. La conclusion fait part des résultats obtenus, formule quelques recommandations, précise les limites de la démarche et suggère de nouvelles perspectives de recherche. Les références bibliographiques et les appendices complètent ce document.

## Chapitre 1

## Problématique

Dans ce chapitre nous donnons un aperçu général de la situation éducative actuelle. Nous présentons le centre d'intérêt, cernons la problématique et démontrons l'importance de la recherche. Enfin, nous formulons les questions et élaborons les objectifs de recherche.

### 1.1 Aperçu Général

Dans plusieurs pays industrialisés, le partage des pouvoirs et des responsabilités, en ce qui a trait à l'organisation des services éducatifs, fait partie des préoccupations majeures de tous les acteurs sociaux. Les citoyens, les administrateurs locaux, les enseignants, les élèves et les parents semblent faire consensus pour réclamer des pouvoirs accrus et pour se rapprocher des lieux de prise de décision (Bédard-Hô, 1996).

Selon des recherches (Bédard-Hô, 1996 ; Leclerc, 1996 ; OCDE, 1997) cette tendance généralisée s'explique, entre autres, par la lourdeur des administrations publiques, les déficits budgétaires énormes, la mondialisation des marchés, l'essor des nouvelles technologies, la hausse du taux de chômage et la pauvreté croissante.

Face à l'ampleur de ce mouvement, les gouvernements de la quasi totalité des pays développés ont dû réviser leurs modes de gestion et leurs méthodes de travail. Il

semble que la situation mondiale actuelle les oblige à s'orienter vers une gestion centrée sur la collaboration, le partenariat et la concertation avec la population. En amorçant un processus de décentralisation des pouvoirs vers la base, ils misent sur la responsabilisation des acteurs de tous les secteurs d'activités et favorisent un redéploiement des ressources humaines, matérielles et financières vers les établissements régionaux et locaux (Bédard-Hô, 1996).

Le monde de l'éducation, de par l'importance de sa mission particulière, devient un partenaire essentiel à la réalisation de ces profondes transformations. À cet égard, la plupart de ces gouvernements légifèrent et élaborent des dispositions qui visent à impliquer tous les intervenants dans l'éducation en leur accordant une représentation au sein des instances décisionnelles à l'échelon national, régional ou local et une participation à l'administration des établissements (Leclerc, 1996 ; OCDE, 1997).

Le Canada s'inscrit dans ce courant de décentralisation et de partenariat. Il a dû ajuster ses politiques intérieures et se concerter avec ses provinces et ses territoires sur la réalité éducative nationale. Il reconnaît l'incidence qu'a le partage des pouvoirs et des responsabilités sur la résolution de certains problèmes de gestion et de formation que rencontre le système éducatif canadien (OCDE, 1997).

Les gouvernements provinciaux, tout en tenant compte de leurs besoins particuliers en matière d'éducation, adhèrent à la vision canadienne et amorcent une révision complète de leurs politiques de gestion éducative. Tous démontrent une



volonté et reconnaissent une nécessité de clarifier les rôles et les responsabilités des acteurs impliqués (Bédard-Hô, 1996).

Chaque province a revu ses positions et ses modes de gestion par rapport à l'allocation des ressources, à la réduction des dépenses, à la diminution du nombre de districts et de conseils scolaires, à la restriction du pouvoir de taxation des conseils scolaires et aux négociations collectives des différents personnels. Toutes préconisent l'imputabilité à tous les niveaux, favorisent la participation des parents et de la communauté à la vie de l'école et procèdent à une réforme en profondeur du curriculum des élèves (Bédard-Hô, 1996).

Plus près de nous, le Québec amorce lui aussi un changement majeur dans sa manière de concevoir et d'exercer la gestion de ses services éducatifs. Ce virage implique des réformes en profondeur à divers niveaux, que ce soit la refonte des commissions scolaires, la formation et le perfectionnement des maîtres, la révision du curriculum des élèves ou de la mise à jour des programmes d'enseignement (MEQ, 1997).

Le ministère de l'Éducation dirige ses nouvelles politiques vers une gestion partenariale et collégiale, ce qui exige une décentralisation et une redistribution des pouvoirs financiers, administratifs et décisionnels vers les commissions scolaires, les établissements d'enseignement et les acteurs du milieu (MEQ, 1997). À cet égard, il s'est doté d'une nouvelle législation qui confirme sa volonté de responsabiliser les intervenants du monde scolaire. En reconnaissant et valorisant les compétences de

chacun, cette loi favorise fortement un partenariat entre l'équipe-école, la famille-école et l'école-milieu (CSE, 1993, 1998). Ces « partenaires participants » sur lesquels s'appuient la mise en œuvre et la concrétisation de la réforme québécoise, s'engagent dans un processus qui instaure d'une part, une gestion plus saine et plus équilibrée et d'autre part, qui accorde ses priorités à la réussite éducative.

## 1.2 Présentation du Centre d'Intérêt

Comme intervenante à la formation des maîtres, chargée du cours « Organisation scolaire du Québec », notre principale responsabilité consiste à amener le futur enseignant à situer son intervention professionnelle (à son école ou à sa commission scolaire) à l'intérieur du système scolaire du Québec, à identifier et à comprendre les relations qui existent entre ce système et le système social, politique et économique. Plus spécifiquement, nous devons favoriser une compréhension théorique et pratique de l'école primaire et secondaire, de ses agents, de ses relations avec la structure scolaire, de ses principales sources d'influence ainsi que de ses relations avec son milieu.

Pour atteindre ces objectifs de compréhension, nous devons nécessairement tenir compte dans notre enseignement des différentes lois qui régissent notre système scolaire, mais aussi et surtout, de la réalité telle que vécue dans les commissions scolaires et dans les écoles. Or, les modifications apportées à la Loi sur l'instruction

publique par la Loi 180 (LIP)<sup>1</sup> à l'égard des structures scolaires, de la redistribution des pouvoirs administratifs et décisionnels entre la commission scolaire et l'école, de l'élargissement du rôle de la direction de l'école, de la reconnaissance des compétences et de l'autonomie accordée au personnel enseignant et enfin, du rôle attribué aux parents qui deviennent membres à part entière d'une instance décisionnelle, par le biais du conseil d'établissement, nous obligent à restructurer les éléments, tant théoriques que pratiques, qui composent le contenu de notre cours.

Cette réforme législative suscite de nombreuses interrogations, que ce soit au sujet de la réorganisation des structures locales et régionales, de la gestion de l'école, de la tâche des enseignants ou du rôle des parents. À cet égard, nous portons un intérêt particulier aux précisions qu'apporte la loi sur le sens de la participation des parents au processus de prise de décision. La recherche se penche donc sur cet aspect de la Loi 180.

### 1.3 Identification du Problème

La nécessité et la pertinence d'un partenariat famille-école dans notre monde scolaire sont largement justifiées (OCDE, 1997). Il semble cependant que l'intégration des parents à la vie de l'école, plus particulièrement dans l'exercice de leur rôle décisionnel, rencontre de nombreuses résistances et ce, chez tous les intervenants concernés (parents, enseignants, directeur, professionnels, etc.).

---

<sup>1</sup> Le vocable « Loi 180 » sera utilisé pour désigner la loi modifiant la Loi sur l'instruction publique (LIP).

Des chercheurs (Christenson, Rounds, & Franklin, 1992 ; Deslandes, 1996 ; Epstein, 1992 ; OCDE, 1997 ; St-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994) se sont penchés sur cette problématique de partenariat famille-école. Les résultats qu'ils ont obtenus révèlent que la première résistance au partenariat se retrouve chez les parents eux-mêmes. En effet, les parents hésitent à s'engager dans l'école parce qu'ils se sentent incompetents pour intervenir dans un milieu aussi spécialisé ; ils allèguent leur manque de scolarité, la taille de l'école, les lourdes exigences familiales ou leurs nombreuses responsabilités pour se soustraire à cette participation. D'autres craignent les réactions des enfants et des adolescents ou encore celles des enseignants ou de la direction. En tant qu'administrateurs, ils hésitent parfois à exprimer les doléances de la majorité de crainte d'indisposer les enseignants de leurs propres enfants. Enfin, d'aucuns se plaignent de la difficulté d'obtenir des informations et du peu de pouvoir décisionnel qui leur est accordé.

Chez les enseignants, ce partenariat soulève la crainte que les parents puissent remettre en question leur compétence professionnelle. Beaucoup craignent d'être critiqués ou blâmés dans leurs interventions quotidiennes auprès des élèves. À ce propos, il semble que les deux mesures les plus litigieuses concernent l'admission des parents en salle de classe et l'octroi d'une influence décisionnelle sur les programmes et la pédagogie. Certains enseignants considèrent qu'il s'agit là d'une intrusion dans un domaine qui leur est réservé, ils doutent des compétences parentales en matière

d'enseignement et de gestion et se sentent même menacés face à leur autonomie professionnelle (OCDE, 1997).

Enfin, les recherches de St-Laurent et al. (1994) révèlent que chez la direction la tendance favorise encore une participation traditionnelle des parents, c'est-à-dire qu'ils sont confinés aux campagnes de financement, à l'accompagnement lors des sorties, à la supervision des devoirs, etc. Il semble qu'un partenariat plus engagé avec les parents soulève la crainte d'une dilution des pouvoirs chez de nombreux administrateurs ; d'où une certaine remise en cause de leur représentativité effective et de leurs compétences décisionnelles.

Pour contrer cette problématique, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1993) dans son « Rapport annuel 1991–1992 » sur l'état et les besoins de l'éducation, suggère un nouveau modèle de gestion qui favorise une revalorisation de la responsabilité des ressources humaines. Il insiste sur l'importance de redonner aux acteurs locaux une prise réelle sur le devenir de l'action éducative, de mieux chercher à reconnaître les intérêts et les besoins des acteurs et de mieux mettre en évidence leurs compétences.

Le ministère de l'Éducation (MEQ, 1996) souligne lui aussi l'urgence de redéfinir un mode de participation visant à une responsabilité partagée entre tous les acteurs. Selon le Ministère, les parents estiment que leur participation à l'école est plus que souhaitable et réclament un pouvoir décisionnel sur tous les plans. Ils veulent être reconnus comme de véritables partenaires de l'organisation scolaire, ce qui

suppose que l'on soutienne leur participation par différents moyens et que l'on ajuste les structures de sorte que leur opinion ait plus de poids dans les orientations retenues par l'école. De spectateurs, les parents expriment clairement leur désir de devenir eux aussi des acteurs dans le système scolaire.

Dans cette foulée, le ministère de l'Éducation (MEQ, 1998) modifie la Loi sur l'instruction publique en adoptant la Loi 180. Rappelons que, dans le cadre de cette loi, le rôle décisionnel attribué aux parents représente un élément important de la redistribution globale des pouvoirs administratifs et décisionnels entre la commission scolaire, l'école, ses intervenants et le milieu.

En effet, par le biais du conseil d'établissement, la Loi 180 accorde désormais aux parents un pouvoir de décision sur le fonctionnement général de l'école (adoption du projet éducatif, approbation de la politique d'encadrement des élèves, approbation des règles de conduite et des mesures de sécurité, etc.), sur les services éducatifs (approbation des modalités d'application du régime pédagogique, approbation des choix des manuels scolaires, approbation de la répartition du temps alloué à chaque matière, approbation de la mise en œuvre des services complémentaires, etc.) et sur les services extra scolaires (organisation des services éducatifs, socioculturels ou sportifs pour les élèves ou pour la communauté, approbation de l'utilisation des locaux, sollicitation et réception de sommes d'argent, etc.) (MEQ, 1998).

Il va sans dire que la présence et la participation parentale dans l'exercice de la prise de décision obligent tous les partenaires à revoir leurs modes de gestion, leurs

interventions et leurs réseaux de communication. Cet exercice exige aussi un nouveau partage des responsabilités et crée l'obligation pour tous de rendre des comptes.

Dans ce contexte, aborder le partenariat entre l'école et les parents devient un défi imposant car il fait appel à un mode de gestion renouvelé basé sur la concertation et la volonté de tous les acteurs. Ceux-ci doivent dorénavant assumer ces changements et consolider la mission éducative de l'école. Cette préoccupation nous accompagne tout au long de la recherche.

#### 1.4 Importance de la Recherche

Les écoles primaires et secondaires vivent actuellement, à travers le conseil d'établissement, la première phase d'implantation de la nouvelle forme de partenariat et de la redistribution des pouvoirs proposées par la Loi 180. Comme le montre notre problématique, ce processus nécessite une profonde remise en question de la gestion et du fonctionnement de l'école. Pour tous les partenaires concernés, il oblige à des changements d'attitudes et de comportements importants, que ce soit dans leur champ d'intervention respectif ou dans le champ plus vaste de la prise de décision. Dans ce cadre, notre recherche prend toute son importance puisqu'elle est la première à approfondir l'actualisation de la participation parentale dans les prises de décision au sein du conseil d'établissement, alors qu'une toute récente étude du Ministère (MEQ, 1999) interroge le fonctionnement général du conseil à sa première année d'existence pour tous ses membres.

Au plan empirique, les résultats obtenus pourront alimenter un cadre de référence pertinent pour soutenir les réflexions et pour guider les interventions des partenaires directement impliqués dans l'école. Dans un contexte élargi, ils pourront apporter des réponses aux préoccupations de la Fédération des commissions scolaires du Québec (FCSQ), de l'Association des cadres scolaires du Québec (ACSQ), de la Fédération des comités de parents de la province de Québec (FCPPQ) et même de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).<sup>2</sup>

Au plan théorique, les résultats de notre recherche pourront certainement influencer la définition des objectifs de formation et les contenus pour certains cours universitaires dispensés à de futurs enseignants, particulièrement ceux qui traitent du système scolaire québécois ou de la sociologie de l'éducation.

Cette recherche constitue un instrument de repères comparatifs pour des chercheurs qui désireraient poursuivre l'étude de la participation parentale au conseil d'établissement. De même, elle ouvre sur la pertinence de l'élaboration d'hypothèses de recherche sur des sujets similaires dans d'autres secteurs d'activités au Québec.

### 1.5 Questions de Recherche

L'objet de la recherche portant sur l'actualisation de la participation parentale au processus de prise de décision à l'intérieur du conseil d'établissement, les questions retenues sont : Dans quels domaines les parents participent-ils au processus

---

<sup>2</sup> Nouvelle appellation, depuis le 30 juin 2000, de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ).



de prise de décision au sein du conseil d'établissement ? Dans quelles conditions les parents participent-ils à ce processus décisionnel ? Comment les parents perçoivent-ils les effets de leur participation à la prise de décision ?

#### 1.6 Objectifs de Recherche

Cette recherche a comme objectifs :

- D'identifier les domaines où les parents interviennent dans le processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement.
- De décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement.
- De décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision.

## Chapitre 2

## Cadre de Référence

Ce deuxième chapitre permet de préciser le cadre de référence dans lequel se situe la recherche. Nous présentons d'abord l'historique des études réalisées sur la collaboration famille-école puis nous abordons quelques modèles de gestion orientés vers les préoccupations éducatives actuelles. Finalement, nous référons aux articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement, aux notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993) et à la typologie des activités de collaboration famille-école de Epstein (1995).

### 2.1 Historique des Études Réalisées sur la Collaboration Famille-École

Au Québec, depuis la création du ministère de l'Éducation en 1964, le partenariat entre l'école et la famille représente un des principaux piliers de la structure, de la gestion et du fonctionnement de notre système scolaire.

Cette composante du monde scolaire, qu'elle concerne la participation parentale dans le processus éducatif ou la collaboration famille-école, soulève l'intérêt général et suscite le questionnement des penseurs, des chercheurs et des intervenants du milieu. À cet égard, Deslandes (1996) dans sa recension des écrits, rapporte de nombreuses recherches révélant que la participation des parents à la vie

scolaire et éducative influence la réussite des enfants et des adolescents et éveille chez eux l'esprit d'initiative de même que l'autonomie.

Il semble selon ces études, que l'engagement et la collaboration des parents dans l'école favorisent des changements de comportements face au suivi et à l'encadrement des enfants. De plus, les parents développent de nouvelles habiletés et adoptent des attitudes plus coopératives à l'égard du corps enseignant (Epstein, 1990). D'autres chercheurs ajoutent que ce partenariat affecte positivement tous les intervenants scolaires, y compris les administrateurs et qu'il contribue à l'amélioration du climat général de l'école (Jennings, 1990 ; Lindle, 1990).

Au cours des trois dernières décennies, les études réalisées sur le sujet tendent à prendre deux voies distinctes. D'une part, un premier courant de recherches favorise l'approche microsystemique (Bronfenbrenner, 1979), c'est-à-dire qu'il se préoccupe de l'influence des caractéristiques familiales, du style et des pratiques parentales sur la réussite scolaire des enfants (Becher, 1984 ; Christenson, 1990 ; Dornbush, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987). Les tenants de cette approche font généralement référence dans leurs études « aux stratégies de discipline utilisées par les parents, aux aspirations parentales, aux interactions parents-enfant, au climat affectif familial et aux ressources matérielles de la famille relevant du domaine scolaire » (Deslandes, 1996, p. 11).

D'autre part, un deuxième courant de recherches s'oriente vers l'approche mésosystemique (Bronfenbrenner, 1979). Il tente d'expliquer l'influence de la

collaboration famille-école sur la motivation et la réussite scolaire des élèves (Christenson et al., 1992). Plus précisément, ce groupe de chercheurs veut comprendre et améliorer les processus d'apprentissage et de développement des écoliers, le fonctionnement familial et le rôle que joue l'école dans l'éducation des jeunes (Epstein, 1988, 1992). Dans cette optique, les recherches réalisées tiennent compte des caractéristiques familiales (parents, enfants) et scolaires (éducateurs, école), des attitudes des parents et des éducateurs, des pratiques des enseignants ainsi que celles de l'école (Deslandes, 1996).

Plus récemment, dans le contexte de mondialisation que nous connaissons et devant la nécessité de la décentralisation des pouvoirs, des chercheurs du monde éducatif explorent une nouvelle voie en orientant leurs études sur la participation des parents à la gestion scolaire. À cet égard, les recherches font état d'une corrélation entre la participation parentale à la gestion scolaire, l'efficacité et la performance de l'école et la réussite des enfants (Bédard-Hô, 1996 ; OCDE, 1997).

D'après ces études, il apparaît que l'implication des parents dans ce secteur de la vie scolaire élève le niveau de formation des jeunes, donne des moyens d'apporter une aide et un soutien pédagogique plus efficaces, permet un partenariat plus ouvert entre les intervenants, favorise des choix d'orientation et de gestion d'établissement et oblige l'imputabilité pour tous (Bédard-Hô, 1996 ; OCDE, 1997).

Plus près de nous, les recherches québécoises des cinq dernières années confirment ces résultats et tentent de proposer des modèles de gestion qui répondent

aux préoccupations éducatives actuelles. Elles rejoignent la volonté politique de décentralisation du gouvernement en soutenant l'important virage amorcé récemment par le Ministère (CSE, 1993, 1998 ; Koffi, Laurin, & Moreau, 1998 ; Laurin, 1999 ; Leclerc, 1996 ; MEQ, 1996, 1997, 1998). L'exploration de quelques-uns de ces nouveaux modèles semble pertinente, eu égard à ce qu'ils proposent relativement à ce virage ministériel et subséquent, à l'objet de la recherche.

## 2.2 Modèles de Gestion

Le modèle de gestion, proposé dès 1993 par le Conseil supérieur de l'éducation, s'inscrit dans un processus de décentralisation qui insiste sur l'importance de redonner aux intervenants locaux une emprise sur le devenir éducatif de leur école. Il est appuyé et institutionnalisé par le Ministère en 1998 avec la Loi 180 qui redistribue les pouvoirs administratifs et décisionnels entre la commission scolaire, l'école, ses intervenants et le milieu. Il met en évidence la mobilisation des personnes axée sur la vision partagée, la participation et la reconnaissance.

Ce modèle actualisé par la volonté législative, accorde sa priorité à la réussite éducative pour le plus grand nombre d'élèves. Il nécessite pour ses acteurs (le directeur de l'école, les enseignants, les professionnels non enseignants, les parents, les élèves et les membres de la communauté) une attitude d'ouverture au changement, de transparence, des lieux et des moyens d'information et de communication, un esprit de collaboration, le sens des responsabilités, de l'éthique et une volonté de

rendre compte des résultats. Présentement vécu dans les écoles primaires et secondaires, ce modèle attribue au directeur de l'école le rôle de cheville ouvrière de ce renouveau et renforce son leadership en élargissant ses fonctions, ses pouvoirs et ses responsabilités relatifs aux nouveaux pouvoirs pédagogiques et administratifs de l'école et à la nouvelle instance décisionnelle qu'est le conseil d'établissement (Violette, 1999).

Pour favoriser la réalisation de ce virage administratif et décisionnel de notre système scolaire, Leclerc (1996) suggère un modèle et une stratégie d'intervention axés sur la gestion de la qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats en milieu scolaire (GQP/R). Ce modèle de gestion associative à caractère participatif s'inscrit dans le cadre d'une démarche systématique. Il rejoint par ses objectifs l'ensemble des préoccupations éducatives auxquelles les nouveaux acteurs (les commissaires, le directeur général, les directeurs de service, le personnel de soutien, les directeurs d'école, les enseignants, les parents et les élèves) doivent répondre et favoriser l'harmonisation de leurs actes administratifs et pédagogiques. À titre d'exemples, mentionnons la rationalisation des dépenses, les relations humaines entre les acteurs, la prise en compte des préoccupations individuelles, organisationnelles et gouvernementales, la création d'un partenariat axé à la fois sur la recherche du consensus et le respect de la mission fondamentale de l'école, les projets éducatifs, l'examen critique des actions et l'évaluation des résultats atteints, les directives de la

Loi sur l'instruction publique ainsi que la convention collective des enseignants (Leclerc, 1996).

Les gestionnaires dans le modèle GQP/R doivent privilégier un leadership axé sur la définition des problèmes et des mécanismes de soutien et s'inspirer de la philosophie du « faire ensemble ». Il suggère un mode de gestion de projets orienté vers la réflexion, la planification, l'articulation, l'action et l'évaluation. Les gestionnaires-leaders partisans de ce modèle doivent être associés à la réalité éducative de la commission scolaire, à la vision future de la commission scolaire, à la définition des projets scolaires, aux modèles proposés pour gérer les projets, à la démarche d'amélioration continue des processus scolaires, aux habiletés managériales favorables à la GQP/R et à l'évaluation continue de la gestion scolaire.

Par ailleurs, le modèle de gestion centrée sur l'école et le changement (GCE) proposé par Koffi et al. (1998) insiste sur les nécessités de décentraliser l'autorité et le pouvoir relatifs à la gestion de l'école, de revoir la participation au processus décisionnel en ce qui a trait au programme, au budget et au personnel de l'école, de créer des mécanismes qui rendent le personnel et l'école imputables des résultats et de soutenir le processus continu de transformation de l'organisation. Les concepts sur lesquels s'appuie ce modèle et autour desquels il s'articule sont la collégialité, l'empowerment (partage du pouvoir entre les acteurs), la prise de décision en équipe, le professionnalisme des enseignants, le partenariat, l'autoleadership (autonomie et responsabilité pour chacun de s'autodiriger et de s'autogérer), le superleadership



(responsabilité de l'administrateur d'instaurer et de favoriser l'autogestion chez chacun des intervenants) et l'imputabilité. La gestion centrée sur l'école vise l'augmentation de la réussite éducative et de la performance des membres de l'école, la création de processus de diffusion de l'information, de prise de décision ainsi que de nouvelles structures participatives et enfin le contrôle autogéré chez ses gestionnaires.

L'entité unique et relativement autonome que représente l'école est dans ce modèle gérée par les enseignants, le directeur et les professionnels non enseignants avec la participation des parents, des élèves et des membres de la communauté. Le directeur-leader est considéré comme l'artisan responsable de ce mode de gestion d'où ses rôles de superleader et de stratège qui se singularisent par la double obligation d'assumer à la fois la gestion de l'école et le processus continu de changement.

Ces nouveaux modèles de gestion présentent de nombreux points communs tant dans les valeurs qu'ils véhiculent que dans l'orientation de leurs pratiques centrées sur l'école et sur la réussite éducative des élèves. Ils s'inscrivent dans le processus de décentralisation amorcé par le Ministère en préconisant un nouveau partage des pouvoirs et des responsabilités entre la commission scolaire, l'école et ses intervenants. Ils répondent aux priorités éducatives en concentrant sur l'école et ses gestionnaires toutes les décisions pédagogiques et administratives qui les concernent.

Ces modèles axés sur la participation de tous les acteurs, le partenariat et la collégialité insistent tous sur l'impératif d'une vision commune globale à l'égard de la mission éducative, de leurs rôles et de leurs interventions. Ils précisent les nécessités de mobiliser et de responsabiliser les intervenants du milieu scolaire, de revaloriser les compétences de chacun, de créer des nouveaux réseaux de communication et d'informations, de repenser le processus de prise de décision et de développer des mécanismes de contrôle des actions entreprises et des résultats obtenus.

Dans tous ces modèles, il ressort que l'arrivée des nouveaux partenaires que sont les enseignants, les parents, les élèves et les représentants de la communauté oblige les gestionnaires en place, particulièrement le directeur de l'école, à réviser son mode de gestion traditionnellement bureaucratique (CSE, 1999a). La décentralisation des pouvoirs vers l'école, en interrelation constante avec le milieu, est la pierre angulaire autour de laquelle s'articulent le virage et les changements proposés par la réforme. Elle attribue au directeur de l'établissement d'enseignement, considéré comme chef d'orchestre et principal facteur de l'efficacité scolaire, un rôle de leader politique, administratif et pédagogique (CSE, 1999a ; Inchauspé, 1998).

Le rôle de leader politique du directeur de l'école est rattaché au rayonnement de l'école dans la communauté et à la création du conseil d'établissement (CSE, 1999a ; Violette, 1999). À ces dimensions, s'ajoutent la promotion du projet éducatif dans la collectivité, l'implantation d'une démarche d'évaluation et de développement institutionnels et l'obligation de reddition de comptes à la population (CSE, 1999b). Il

concerne aussi le partage des pouvoirs entre les gestionnaires et les moyens de concrétiser les pouvoirs de l'école (CSE, 1999a).

Le leadership pédagogique est un rôle basé sur le partage des responsabilités et sur l'influence. Il se traduit par le partage des expertises et des compétences professionnelles entre les enseignants et le directeur de l'école qui devient un facilitateur, un communicateur, un conseiller et un accompagnateur. Dans ce rôle, il doit pousser, stimuler et promouvoir le professionnalisme des enseignants. De même, le directeur doit convaincre et persuader, en vertu d'une autorité de compétence, de l'importance et de la pertinence du nouveau régime pédagogique et des programmes d'études en élaboration pour l'amélioration pédagogique de l'école (CSE, 1999a). Dans le contexte de décentralisation actuel, le directeur doit assumer les nouveaux pouvoirs pédagogiques attribués à l'école en approuvant les propositions des enseignants relatives aux programmes d'études, aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux manuels et matériel didactique, à l'évaluation des apprentissages ainsi qu'à la classification des élèves (Violette, 1999).

Le leadership administratif que doit assumer le directeur de l'école concerne les pouvoirs généraux, les fonctions et pouvoirs relatifs à la gestion des ressources matérielles et financières de même que les tâches internes à l'école (CSE, 1999a). Son rôle est de déterminer les besoins de l'école en matière de ressources humaines et de perfectionnement, de biens et services ainsi que d'aménagement ou d'amélioration

des locaux. Il est de plus responsable des activités de perfectionnement du personnel et de la gestion du budget de l'école (Violette, 1999).

Certes, l'exercice du leadership exige des compétences sur le plan conceptuel, anthropologique ou organisationnel et technique (CSE, 1999a ; Dunklee, 2000 ; Inchauspé, 1998 ; Koffi et al., 1998). Cependant, la loi situe les responsabilités générales du directeur dans un réseau d'interaction avec la commission scolaire et le conseil d'établissement (CSE, 1999a). Les conditions d'exercice de ces responsabilités relèvent d'une longue pratique de support, d'interdépendance et de coresponsabilité entre la commission scolaire et l'école et demeurent comme telles, malgré la redistribution des pouvoirs et des responsabilités entre ces deux instances. Par contre, elles doivent être définies dans l'exercice des responsabilités de l'école avec le conseil d'établissement, notamment par rapport à la nouveauté que représente la participation parentale au processus décisionnel à l'intérieur de cette instance.

Bien qu'étroitement liée à l'objet de la démarche, l'étude de ces conditions d'exercice n'entre pas dans le cadre de la présente recherche, alors qu'elle s'intéresse particulièrement à l'actualisation de cette participation parentale au processus de prise de décision telle que prévue par la Loi 180 et telle que vécue à l'école primaire et secondaire au sein du conseil d'établissement.

### 2.3 Cadres Retenus

Pour répondre aux questions soulevées par cette recherche, nous référons successivement aux articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement (MEQ, 1998), aux notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993) et à la typologie des activités de collaboration famille-école développée par Epstein (1995).

#### 2.3.1 La Loi 180.

La Loi 180 modifiant la Loi sur l'instruction publique (MEQ, 1998) est le cadre législatif sur lequel repose toute la réforme actuelle en éducation. C'est à partir de ces orientations et de ces volontés législatives que les chercheurs québécois ont élaboré et proposé de nouveaux modèles de gestion.

Tel que précisé à l'article 42 du texte de loi, le conseil d'établissement, institué dans chaque école, comprend au plus 20 membres et il est composé des personnes suivantes : 1) au moins quatre parents d'élèves fréquentant l'école et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, élus par leurs pairs ; 2) au moins quatre membres du personnel de l'école, dont au moins deux enseignants, et, si les personnes concernées en décident ainsi, au moins un membre du personnel professionnel non enseignant et au moins un membre du personnel de soutien, élus par leurs pairs ; 3) dans le cas d'une école qui dispense l'enseignement secondaire du second cycle, deux élèves de ce cycle élus par les élèves de l'école inscrits au secondaire ou, selon le cas,

nommés par le comité des élèves ou l'association qui les représente ; 4) dans le cas d'une école où des services de garde sont organisés pour les élèves de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, un membre du personnel affecté à ces services, élu par ses pairs ; 5) deux représentants de la communauté et qui ne sont pas membres du personnel de l'école, nommés par les membres visés aux points 1, 2 et 4.

Les articles 43 à 46 complètent le volet composition du conseil en précisant que le nombre total de postes pour les représentants des membres du personnel visés aux points 2 et 4 doit être égal au nombre de postes pour les représentants des parents, que les représentants des élèves et ceux de la communauté n'ont pas le droit de vote au conseil d'établissement et enfin, que le directeur de l'école participe aux séances du conseil d'établissement, mais sans droit de vote. Le président est choisi, pour une durée d'un an, parmi les représentants des parents qui ne sont pas membres du personnel de la commission scolaire.

La référence aux articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement permet de répondre à la première question de recherche relative aux domaines dans lesquels les parents participent au processus de prise de décision au sein de ce conseil. Les articles 74 à 92 de la Loi 180 identifient deux domaines où les parents participent au processus décisionnel. Le domaine administratif, lequel concerne les « fonctions et pouvoirs généraux » et les « ressources matérielles et financières » et le domaine pédagogique, lequel touche les « services éducatifs » et les « services extra scolaires ».

Les articles 74 à 83 stipulent que les membres du conseil d'établissement doivent adopter, approuver ou être consultés sur le projet éducatif, les politiques d'encadrement des élèves, les règles de conduite, les mesures de sécurité, la bonne marche de l'école, les services dispensés par la commission scolaire, l'acte d'établissement de l'école, la sélection du directeur de l'école, la confessionnalité de l'école, le partage des biens, services ou activités, le rapport annuel et l'information à la communauté (fonctions et pouvoirs généraux). Les articles 93 à 95 spécifient que les membres approuvent l'utilisation des locaux ou immeubles, peuvent solliciter et recevoir des dons, legs, subventions ou autres et adoptent le budget annuel de l'école (fonctions et pouvoirs liés aux ressources matérielles et financières).

Les articles 84 à 89 précisent bien que les membres doivent approuver l'application du régime pédagogique, les activités éducatives extérieures et les services complémentaires et particuliers (fonctions et pouvoirs liés aux services éducatifs). Enfin les articles 90 à 92 stipulent que les membres du conseil peuvent organiser, permettre, conclure, exiger des services éducatifs, des services à des fins sociales, culturelles ou sportives et des fourniture de biens ou services (fonctions et pouvoirs liés aux services extra scolaires) (MEQ, 1998).

Selon ces articles, l'adoption du projet éducatif, l'approbation de la politique d'encadrement des élèves, l'approbation des règles de conduite et des mesures de sécurité, l'approbation des modalités d'application du régime pédagogique, etc.

deviennent des éléments en regard desquels il est possible d'étudier l'actualisation de la participation parentale au processus décisionnel.

En plus de permettre l'identification des domaines où les parents interviennent effectivement dans le processus décisionnel, la référence à ces articles de loi offre l'occasion de préciser les sujets discutés et les prises de décision sur lesquelles les parents se sont prononcés. Ce cadre de référence devient un instrument pertinent pour vérifier l'application effective de la volonté législative dans le fonctionnement du conseil d'établissement.

### 2.3.2 Prise de décision collective.

Les notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993) sont retenues pour répondre à la question de recherche relative aux conditions dans lesquelles les parents participent au processus décisionnel au sein du conseil d'établissement. Ces conditions rejoignent certains concepts développés dans les trois modèles de gestion présentés précédemment en termes d'élaboration des étapes du processus de prise de décision collective, de description des conditions et d'identification de variables telles l'importance du réseau de communication et d'informations.

Ce cadre de référence permet de décrire les conditions dans lesquelles s'actualise la participation parentale au processus décisionnel en regard des préoccupations administratives et éducatives exprimées par la réforme. Il est d'autant



plus pertinent, que les notions élaborées s'inscrivent dans un processus de formation à la prise de décision qui correspond aux besoins actuels des membres de cette nouvelle instance décisionnelle qu'est le conseil d'établissement et à laquelle, les parents sont conviés pour la première fois en tant que décideurs.

Inspiré des travaux de Vroom et Yetton (1973) et de Vroom et Jago (1988), Delaire (1993) élabore les étapes du processus de prise de décision collective. Il précise les conditions nécessaires à la prise de décision, souligne les problèmes auxquels sont confrontés les décideurs et identifie différentes variables susceptibles d'influencer le processus décisionnel.

L'identification du problème, la recherche de solutions, le choix et l'implantation de la solution retenue, l'évaluation de la décision prise et la responsabilité de ses effets sont les étapes du processus de prise de décision collective telles qu'élaborées par Delaire (1993). La prise de décision collective améliore la compréhension du problème et favorise l'acceptation des solutions retenues par tous les participants. Tout en augmentant les ressources disponibles, elle est cependant susceptible d'entraîner plus de risques et de pressions pour que chacun se conforme à la décision adoptée.

Delaire (1993) identifie comme conditions nécessaires à la prise de décision collective la possibilité pour chacun d'exposer son point de vue, la possibilité ou la capacité de dresser l'inventaire des facteurs de la situation, la possibilité d'établir des

hypothèses de solutions et d'en prévoir les effets et la possibilité ou la capacité d'établir une hiérarchie des priorités et de prévoir la mise en œuvre de la décision.

Il souligne comme problèmes possibles le temps nécessaire à la prise de décision qui, collectivement, est beaucoup plus important. Le partage du pouvoir et des responsabilités risque d'être polarisé par quelques individus ou par un sous-groupe ou encore d'être dilué par le nombre élevé de participants. Enfin, il souligne les problèmes de fonctionnement inhérents à tout groupe de tâches, comme par exemple, un conseil d'administration, une équipe de recherche, etc.

Delaire (1993) identifie l'importance de recevoir des informations adéquates, le degré d'engagement et la contribution des membres dans la mise en application de la solution retenue ainsi que le risque de conflits sur les décisions prises comme principales variables influençant le processus décisionnel.

### 2.3.3 Typologie des activités de collaboration famille-école.

Le modèle de l'influence partagée développé par Epstein (citée dans Deslandes, 1996) et à partir duquel elle a élaboré sa typologie des activités de collaboration famille-école reprend la vision de Bronfenbrenner (1979) et la complète en tenant compte de l'influence des changements sociaux, économiques, familiaux sur le développement de l'individu. Ce modèle suppose que les comportements varient et s'adaptent en fonction de ces fréquents changements. Cette vision encourage

fortement la communication et la collaboration famille-école en misant sur la coordination, la coopération et la complémentarité dans les interventions de chacun.

Ce modèle est particulièrement pertinent dans le contexte de la présente recherche, puisqu'il développe une composante organisationnelle orientée à la fois vers une vision globale du système scolaire, en relation avec la société et avec la communauté à laquelle appartient l'école et vers une vision particulière qui se préoccupe de la participation des parents à l'intérieur de l'école, de la communauté et du système.

À partir de ce modèle et des résultats d'enquêtes menées auprès d'éducateurs, d'administrateurs, d'élèves et de parents, Epstein (1995) a développé une typologie qui se compose de six principaux types d'activités de participation parentale. Tel qu'élaboré, le type 1 regroupe les activités de soutien de l'école aux parents dans leurs obligations de base ; le type 2 présente les activités qui concernent les obligations de base de l'école ; le type 3 correspond aux activités de soutien des parents à l'école ; le type 4 rejoint ce qui a trait à la participation des parents dans les activités d'apprentissage à la maison ; le type 5 concerne les activités qui entourent l'engagement des parents dans l'administration et dans la défense des droits de chacun des agents éducatifs et enfin, dans le type 6 se retrouvent les activités de collaboration et d'échanges avec la communauté.

La préoccupation de recherche concernant la perception relative aux effets de la participation parentale au processus décisionnel est questionnée en regard de cette

typologie. Nous référons plus précisément aux activités de participation parentale correspondant au type 5, reliées à l'engagement des parents dans l'administration et dans la défense des droits de chacun des agents éducatifs. Epstein (1995) développe le type 5 en définissant certains concepts relatifs à la prise de décision, en identifiant les lieux de pratique de ces activités, en précisant les défis à relever et en présentant les résultats de la participation parentale pour les élèves, les enseignants et les parents eux-mêmes.

Les buts de ce type d'activités sont de faire participer les parents aux prises de décision de l'école et de former des parents leaders et des représentants (participation parentale aux prises de décision, implication, représentativité). Pour Epstein (1995), la prise de décision fait référence au processus de collaboration, à une vision partagée et à des actions engagées pour des objectifs partagés et non pas seulement à une lutte de pouvoir entre des opinions contradictoires. Le parent leader fait référence au représentant qui partage l'information avec les autres parents et les membres de la communauté et qui recueille leurs opinions. Ce n'est donc pas seulement un parent qui assiste aux rencontres de l'école.

Les lieux de pratique des activités de participation parentale en administration scolaire peuvent être des associations ou organismes de parents-enseignants actifs ou tout autre organisme, conseils consultatifs ou comités pour le leadership parental et la participation (instance ou comité favorisant la participation famille-école), un groupe de défense, de pression et de travail pour les réformes et le développement de l'école.

De même, il peut s'agir d'une commission scolaire et de comités pour l'implication de la famille et de la communauté (collaboration famille-école-milieu), d'un lieu d'informations sur l'école et sur les élections des représentants scolaires ou de réseaux reliant les familles aux représentants des parents. Dans le cas présent, le lieu de pratique des activités de participation parentale au processus décisionnel est le conseil d'établissement d'écoles primaires et secondaires.

Les principaux défis à relever relatifs à cette pratique sont de faire participer les parents leaders provenant de groupes ethniques, de groupes socio-économiques et d'autres groupes de l'école, d'offrir une formation qui permet aux parents leaders de développer des habiletés pouvant leur servir dans le rôle de représentant de parents et de faire participer les représentants des élèves avec les parents dans les groupes de prise de décision (Epstein, 1995). Ces défis sont ceux-là même que l'on rencontre actuellement au sein des conseils d'établissement.

Pour Epstein (1995), les résultats ou les effets de cette participation parentale au processus décisionnel se font sentir autant chez les élèves, chez les enseignants que chez les parents. Pour les élèves, les effets obtenus sont la conscience que les parents sont représentés dans les prises de décision de l'école, l'assurance de la protection de leurs droits et les avantages particuliers relatifs aux politiques décrétées par des organismes de parents. Pour les enseignants, ils représentent la conscience du point de vue des parents dans l'élaboration de politiques et dans les prises de décision de l'école et l'acceptation de l'égalité des représentants de parents dans le conseil

d'établissement et dans les rôles de leadership. Pour les parents, ces effets sont l'intervention dans les politiques qui influencent l'éducation de l'enfant, le sentiment d'appartenance à l'école, la conscience de leur pouvoir d'expression dans les prises de décision de l'école, le partage des expériences avec d'autres parents et la création de liens avec ceux-ci et enfin, la conscience des politiques de l'école, des politiques de la commission scolaire et des politiques provinciales (du Ministère).

La référence au type 5 des activités de collaboration famille-école, ses concepts, ses lieux de pratique, ses défis et ses effets représentent des indicateurs précieux pour la compréhension de l'actualisation de la participation parentale au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement.

## Chapitre 3

## Méthodologie

Ce chapitre traite de la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de la recherche. Nous y abordons le type de recherche retenu, l'échantillonnage, la technique de collecte des données et les procédures de traitement et d'analyse de ces mêmes données.

### 3.1 Type de Recherche

Les questions et les objectifs de recherche, qui sont de décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement, d'identifier les domaines où les parents interviennent dans ce processus et enfin, de décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision, incitent à choisir une démarche qualitative de type descriptif. La vision de Van der Maren (1996) selon laquelle la théorie descriptive « tente de rendre compte [...] d'un phénomène en identifiant ses conditions d'apparition [...] et ses dimensions [...] et en dégagant les lois, les principes et les structures dominantes de son fonctionnement, de son évolution et de son interaction avec le milieu » (p. 71) s'applique adéquatement à la démarche.



Dans le présent cas, elle permet l'étude d'un processus en identifiant notamment ses « conditions d'implantation » et ses « structures de fonctionnement ». Ainsi, elle rejoint les préoccupations de recherche et favorise l'atteinte des objectifs.

### 3.2 Échantillonnage

Les participants à l'étude, laquelle rejoint autant le primaire que le secondaire, sont des parents élus au sein d'un conseil d'établissement. Par conséquent, ils sont engagés dans le milieu scolaire et sont directement concernés par les modifications apportées par la Loi 180. Des sept parents rencontrés, quatre siègent à un conseil d'établissement de l'ordre primaire et trois de l'ordre secondaire (deux hommes et cinq femmes).

Les critères qui ont présidé à ce choix sont directement reliés à la question de recherche. Les parents participant à l'étude ont été recommandés par des enseignants et du personnel professionnel de différentes écoles, faisant ainsi suite à une demande formulée en ce sens de la part de la chercheuse. Ils l'ont fait sur une base volontaire, c'est-à-dire que lors d'un appel téléphonique (Appendice A), au cours duquel leur fut présenté l'objet de la recherche, ils ont accepté de nous rencontrer et ont exprimé leur désir de contribuer à la démarche. Le projet a été réalisé dans la région mauricienne, plus spécifiquement dans le Trois-Rivières métropolitain et ses environs. Les participants proviennent de milieux rural (deux sujets), semi-urbain (un sujet) et urbain (quatre sujets).

Le Tableau 1 présente chaque sujet et précise leur sexe, leur âge, le nombre d'enfants, leur occupation, leur milieu de résidence, leur expérience du milieu scolaire et le rôle qu'il joue au sein du conseil d'établissement. Il semble intéressant de souligner que deux sujets, S1 et S6 ont des conjoints enseignants. Ils disposent donc d'une source complémentaire de renseignements sur les réalités de l'école.

### 3.3 Collecte de Données

La collecte de données a été réalisée par entrevues semi-dirigées. Tout en tenant compte des principes généraux proposés par Mayer et Ouellet (1991) concernant cette technique, les instruments de collecte ont été bâtis en respectant les six étapes proposées dans le guide d'entrevue semi-directive élaboré par Paillé (1991). L'élaboration d'un premier jet a permis de situer et de questionner l'actualisation de la participation parentale au processus décisionnel au sein du conseil d'établissement. Les éléments retenus de ce premier exercice ont ensuite été regroupés par thèmes, lesquels furent structurés et approfondis de façon la plus adéquate et pertinente possible en regard de l'objet de recherche. À chaque thème furent ajoutées des questions (probes) complémentaires permettant de préciser les informations recueillies. Enfin, la version finale du guide d'entrevue a été présentée sous forme de tableau, donnant ainsi un aperçu d'ensemble précis et facilitant le repérage rapide des questions à poser lors de l'entrevue.

Tableau 1  
Présentation des sujets

Sujet	Sexe	Âge	Enf	Occupation	Milieu	Expérience scolaire	Rôle au CÉ
S1	F	39	2	Professionnelle de la santé	Semi-urbain	Comité d'école	Représentante parent École primaire
S2	F	36	3	Secrétaire d'usine	Rural	Comité d'école Comité de parents Conseil d'orientation Commissaire parent	Présidente du CÉ École primaire
S3	M	29	3	DRH en Centre d'accueil pour personnes âgées	Urbain	Aucune	Président du CÉ École primaire
S4	F	49	4	Gestionnaire d'une entreprise agricole	Rural	Comité d'école Parent bénévole	Représentante parent École secondaire
S5	F	26	3	Femme au foyer	Urbain	Conseil d'orientation	Représentante parent École primaire
S6	M	45	3	Gestionnaire dans le domaine de la santé	Urbain	Comité d'école Conseil d'orientation	Président du CÉ École secondaire
S7	F	37	2	Secrétaire d'école	Urbain	Aucune	Représentante parent École secondaire

Le protocole d'entrevue (Appendice A) a été formulé selon les règles déontologiques concernant un projet de recherche universitaire portant sur des sujets humains. Il se préoccupe des droits des participants, de l'obtention de leur consentement, de l'autorisation d'utilisation du matériel obtenu, de la confidentialité des données recueillies et de la destruction des informations après diffusion. Il répond aux exigences de la Politique d'éthique en recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Résolution 381-CA-3298, 19 juin 1995) et ajoute à la rigueur de la démarche. Ce protocole a été validé par un parent, membre d'un conseil d'établissement.

Le questionnaire d'entrevue (Appendice B) a été élaboré à partir des cadres de référence retenus. Il questionne les conditions de la prise de décision, les domaines d'intervention et la perception des effets de la participation des parents à la prise de décision. Ce questionnaire a été validé par une entrevue préliminaire avec un parent, ce qui a permis de préciser les énoncés des thèmes retenus et d'assurer que les questions tiennent bien compte de l'expérience des parents, de leur langage et de leurs préoccupations.

### 3.3.1 Validation du protocole d'entrevue.

Le protocole d'entrevue a été validé lors de l'entrevue préliminaire réalisée avec un parent. L'unique remarque reçue concerne la présentation de l'entrevue aux

parents participant à la recherche et la lettre de confirmation du rendez-vous contenues dans ce protocole. Elle suggère la féminisation du texte.

### 3.3.2 Validation du questionnaire d'entrevue.

La validation du questionnaire d'entrevue a été réalisée le 25 mai 1999. La présentation du questionnaire à un parent, membre d'un conseil d'établissement a permis de recueillir certains commentaires concernant la structure et le contenu de l'entrevue.

Une première remarque concerne l'utilisation du terme « habileté » au lieu de « qualification » dans les questions : « Quelles qualifications vous semblent utiles pour bien participer à la prise de décision ? » et « Avez-vous l'impression que les parents possèdent les qualifications pour prendre adéquatement des décisions ? Si oui, qu'est-ce qui vous le fait dire ? Si non, quelles qualifications seraient nécessaires ? » Pour les parents, il semble que le terme « qualification » fasse référence à une demande d'emploi et qu'il puisse être menaçant dans le présent contexte. La suggestion est retenue, la formulation des questions devient donc : « Quelles habiletés vous semblent utiles pour bien participer à la prise de décision ? » et « Avez-vous l'impression que les parents possèdent les habiletés pour prendre adéquatement des décisions ? Si oui, qu'est-ce qui vous le fait dire ? Si non, quelles habiletés seraient nécessaires ? »

Une deuxième remarque concerne l'utilisation des termes « politiques éducatives » dans la question : « Avez-vous l'impression d'intervenir dans les politiques éducatives de l'école ? Si oui, comment se fait cette intervention ? Si non, comment pourriez-vous intervenir dans ces politiques ? » Il semble que pour les parents, ces termes réfèrent aux lois et règlements et non à la vie pédagogique de l'école. Il est suggéré l'utilisation des termes « volet éducatif ». Cette suggestion est retenue et la formulation de la question devient : « Avez-vous l'impression d'intervenir dans le volet éducatif de l'école ? Si oui, comment se fait cette intervention ? Si non, comment pourriez-vous intervenir dans ces politiques ? »

### 3.3.3 Passation des entretiens.

Le premier contact téléphonique auprès des parents volontaires a eu lieu du 31 mai au 4 juin 1999. Lors de cette conversation, les participants ont été informés des objectifs, du contexte et des conditions de réalisation de la recherche. C'est à cette même occasion que les heures et les lieux de rencontre ont été fixés.

Les entretiens individuelles, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisées du 15 au 23 juin 1999. Il a fallu faire montre de souplesse et de disponibilité à différentes heures de la journée et de la soirée pour permettre à chacun de se sentir à l'aise et dérangé. À la demande des participants, quatre entretiens se sont passés à notre domicile, deux ont eu lieu dans un restaurant et une dernière a été réalisée dans

un lieu de travail. L'horaire prévu a été respecté à l'exception d'une entrevue qui a dû être reportée de quelques heures, une mère étant aux prises avec un enfant souffrant.

Dans tous les cas, avant chaque entrevue un soin particulier a été apporté à la vérification de l'état du matériel (cassette, enregistreuse, questionnaire, etc.) et de l'ambiance (éclairage, bruits, etc.) de la pièce où se déroulait la rencontre. À leur arrivée, les participants ont été accueillis chaleureusement et installés confortablement.

Un grand soin a été apporté à la mise en place d'une relation de confiance en insistant sur l'importance et la confidentialité des propos recueillis. Dans le cas des deux rencontres au restaurant, nous nous sommes assurée d'arriver la première et de choisir une table en retrait. Lors de la rencontre en milieu de travail, l'accueil fut chaleureux et le participant avait prévu un endroit calme pour discuter. Dans tous les cas, les sujets ont eu tendance à leur arrivée, à minimiser l'importance de leurs propos alors qu'à la fin de l'entrevue, tous ont admis que cette rencontre leur avait permis de faire un bon bilan de leur première année de fonctionnement et de réaliser qu'ils possédaient une expertise intéressante à partager.

#### 3.3.4 Transcription des données.

Suite aux entrevues, nous avons transcrit le plus fidèlement possible les propos tenus. La transcription ne tient toutefois pas compte du non-verbal et les propos furent normalisés en supprimant les « eeee » et les hésitations. Les « chu », « faque », etc.

furent transformés en « je » et en « ça fait que ». La syntaxe a été respectée, telle que formulée par les sujets, afin de préserver le sens initial des propos recueillis.

Pour les quatre entrevues réalisées à notre domicile, la qualité sonore des enregistrements est très satisfaisante alors que pour les deux entrevues réalisées dans un restaurant, un bruit de fond constant des conversations voisines a rendu la transcription de certains propos plus difficile. L'enregistrement réalisé dans un bureau est satisfaisant malgré la sonnerie du téléphone et les nombreux messages interphones de l'établissement.

#### 3.4 Traitement et Analyse

Les procédures de traitement et d'analyse de données respectent le modèle général des étapes de l'analyse de contenu élaboré par L'Écuyer (1990). Ce modèle propose la lecture et l'établissement de la liste des énoncés à partir des entrevues et de façon inductive des transcriptions, ce qui donne une vue d'ensemble des données recueillies, permet de pressentir le type d'unités d'information à retenir et d'appréhender les grandes orientations de la recherche. L'émergence de codes comme possibilité de..., capacité de..., sentiment d'appartenance, conscience de..., partage des expériences, etc. permet de relever des mots de base ou unités de sens qui serviront ultérieurement à catégoriser, à classifier et à réorganiser les données. La quantification guide les choix à retenir en lien avec les objectifs visés. Enfin,



l'interprétation des résultats permet d'analyser les relations entre les diverses composantes des données obtenues et les questions de recherche.

#### 3.4.1 Définition des codes.

La lecture des données recueillies permet l'identification de codes émergents tels conflit, décision, habileté, information, considération, etc. En référant aux cadres théoriques, la définition de ces codes (Appendice C) tient compte à la fois de la pensée des auteurs et du cadre de recherche. Elle respecte aussi le sens accordé aux propos tenus par les participants.

#### 3.4.2 Validation interjuge des codes.

Avant la codification proprement dite des données recueillies, nous avons procédé à l'étape de validation interjuge<sup>3</sup> des codes. Cette validation a pour buts de préciser la définition des codes émergents et de valider leur signification lors de la codification. De plus, elle permet d'affiner la segmentation des unités de sens, de sensibiliser aux biais méthodologiques comme les *a priori*, les croyances, etc. de la chercheure et du juge témoin et de se familiariser avec la procédure de codification.

---

<sup>3</sup> Le juge témoin est un étudiant en rédaction à la Maîtrise en administration scolaire. Sa recherche rejoint la nôtre en ce sens qu'elle questionne le fonctionnement des conseils d'établissement, plus précisément elle vise à analyser la perception du pouvoir des parents qui siègent au sein du conseil. Sa préoccupation de recherche et sa collaboration à une recherche sur le partenariat décisionnel au sein des conseils d'établissement menée dans différentes écoles de la Région 04 en font une personne-ressource pertinente et compétente pour la réalisation de l'étape « validation des codes » de notre démarche.

Dans le cadre de ce processus, il a été nécessaire de procéder à deux exercices de codification. Les procédures de réalisation et les résultats obtenus (Tableaux de concordances-discordances) sont disponibles à l'Appendice D.

Le premier exercice de codification révèle un niveau de concordance de 67,5% alors que le niveau acceptable, dans le cadre de cette recherche, est de 90%. Ce résultat s'avère insuffisant pour valider les codes et soulève des interrogations quant à la définition, à la compréhension et à l'interprétation de ces codes.

Lors de la discussion qui suit cet exercice, il apparaît que la majorité des discordances relevées sont reliées à l'interprétation de la signification donnée à chaque code. Ces différentes interprétations proviennent des *a priori* que nous formulons sur le thème ou des connaissances que nous avons du sujet traité. À titre d'exemple les codes « information » et « habileté », où nous relevons huit discordances sont révélateurs de nos *a priori*. En effet, nous avons tendance à supposer que si l'interviewé se disait informé [...] *au début de l'année ils nous l'expliquent* [...] (S1.1.9.229-235) ou non informé [...] *c'est difficile parce qu'on n'est pas si au courant que cela* [...] (S1.1.3.63-71) sur le sujet, il était nécessairement habilité ou non habilité à prendre des décisions. Cet *a priori* a dû être revu. Nous avons tenu compte du contexte dans lequel les propos avaient été tenus pour en arriver à une codification qui représentait plus justement la réalité exprimée.

De même, les codes « décision » et « conflit » où nous relevons six discordances, ont soulevé des questions quant à leur interprétation. Des propos

comme : [...] *on a peut-être pris la décision un petit peu tordus par le bras* (S1.1.2.38-39) ou [...] *on a dû prendre une décision à regret* [...] (S1.1.2.48-53) signifiaient-ils la présence d'un conflit ou correspondaient-ils au processus d'une prise de décision ? C'est en référant au contexte que nous avons pu préciser notre codification. Les mêmes questions ont été soulevées face à un propos comme : [...] *on veut tous pour la même affaire* [...] *mais ça ne veut pas dire qu'au bout du compte tout cela se marie bien* [...] (S1.1.5.123-129) où l'interviewé parle des préoccupations de chaque membre du conseil. Devions-nous interpréter cela comme un partage de leur vision commune ou comme un conflit entre eux ?

Nous avons précisé le sens de certains codes comme « solution » où nous devons comprendre « importance accordée à la solution préconisée ». De même, le code « sujet » peut s'appliquer autant aux discussions qui ont amené à une prise de décision qu'à toutes autres discussions sur les thèmes débattus au conseil qui n'ont pas nécessairement débouché sur une prise de décision. Enfin, nous éliminons le code « type de discussion » puisqu'il se confond avec « sujet de discussion ».

Toutes ces remarques et ces constatations incitent à procéder à un deuxième exercice de codification. Cette fois, le niveau de concordance s'élève à 89%, ce qui assure plus de fidélité et de précision dans les définitions. Ce résultat rejoint, à 1% près, le niveau de concordance visé et valide par le fait même les codes.

Nous notons lors de cette démarche notre vigilance à ne pas nous référer à nos *a priori*. Nous avons tenu compte du contexte dans lequel les propos avaient été

tenus, ce qui explique le faible taux de discordance (11%). La majorité des discordances relevées sont encore reliées à l'interprétation de la signification donnée à chaque code, d'où la pertinence de préciser la définition de certains de ces codes.

À titre d'exemple, nous ajoutons au code « conflit » les notions de temps [...] *les gens pouvaient discuter entre eux autres et vraiment échanger un peu mais on n'avait pas le temps.* (S2.1.5.115-118) et d'horaire [...] *ce n'était pas suffisant, on était toujours bousculés, on était obligés de reporter des points continuellement.* (S2.1.5.42-47). De même, nous précisons dans notre définition du code « habileté » que la capacité ou l'aptitude réfèrent aussi à la notion de compétence.

Les deux discordances relevées pour les codes « solution » et « engagement » s'expliquent par le fait que la chercheuse a codifié en tenant compte de l'intention de la question posée alors que le juge témoin s'en est tenu aux propos énoncés.

Dans un souci d'enrichissement pour l'analyse des données recueillies, il semble pertinent de préciser lors de la codification que, par exemple, le sujet traité, la décision prise, l'engagement ou le conflit, etc. réfèrent au domaine administratif ou au domaine pédagogique. À titre d'exemple, lorsque nous codifierons « Dom », nous préciserons « DomA » (domaine administratif) ou « DomP » (domaine pédagogique), « DécA » (prise de décision appartenant au domaine administratif) ou « DécP » (prise de décision appartenant au domaine pédagogique), etc. Nous apporterons cette spécification lorsque nous le jugerons judicieux ou approprié, c'est-à-dire lorsqu'elle

ajoutera un élément facilitant la compréhension et l'interprétation des processus étudiés.

### 3.4.3 Codification.

La procédure de codification est identique à celle utilisée lors de l'étape de validation interjuge des codes. Il est pertinent de spécifier que toutes les entrevues et les sujets (participants de la recherche), ont préalablement été identifiés selon leur ordre de passation. Ainsi, la première entrevue est identifiée sous le code « S1 », la deuxième sous le code « S2 », etc. jusqu'à la septième, identifiée sous le code « S7 ». Cette procédure assure la confidentialité pour les sujets et facilite le repérage de l'entrevue de chacun.

En premier lieu, les données recueillies sont segmentées en unités de sens auxquelles est attribué un code. Dès la fin de cet exercice, la nécessité d'identifier des sous-codes s'impose. À titre d'exemple, le code « Décision », auquel nous avons déjà apporté la spécification « administrative » ou « pédagogique » (Réf. 3.4.2), exigeait pour respecter la fidélité du propos tenu, la précision de l'objet sur lequel elle avait été prise. Ainsi, l'unité de sens est codifiée « DécA » et sous-codifiée « Fonctions et pouvoirs généraux », « Ressources matérielles et financières », etc. De même, toujours à titre d'exemple, le code « Conflit » exige des précisions telles « Présence de conflits », « Sortes de conflits », « Sujets de conflits », etc. Une deuxième étape consiste donc à apporter les précisions nécessaires à toutes les unités de sens

codifiées. Enfin, la dernière étape consiste à regrouper les codes et les sous-codes identifiés et par là même, les unités de sens qui y sont rattachées (Appendice E) et ce pour chaque entrevue.

## Chapitre 4

## Analyse des Données

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données obtenues à la suite des entrevues. Dans un premier temps, nous regroupons et structurons les informations recueillies puis dans un deuxième temps, nous présentons les procédures d'analyse et exposons les résultats retenus.

### 4.1 Catégorisation des Données

Suite aux procédures de traitement des données et particulièrement, à l'étape du regroupement des unités de sens, il est possible d'entrevoir l'émergence de trois catégories bien distinctes à savoir « Domaines », « Conditions » et « Effets ». Cette émergence impose un deuxième regroupement des données (Appendice E) par lequel chaque code et les sous-codes s'y rapportant sont reliés à une catégorie.

Pour assurer la validité de ce regroupement, nous référons aux articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement (MEQ, 1998), aux notions de prise de décision collective de Delaire (1993) et à la typologie des activités de collaboration famille-école de Epstein (1995) en respectant le plus fidèlement possible la pensée des auteurs. Le Tableau 2 présente la synthèse de ces regroupements, lesquels servent de canevas à toutes les procédures d'analyse et subséquemment, d'interprétation des données.



Tableau 2  
Catégories, codes et sous-codes retenus

Catégories	Codes	Sous-codes
Domaines	Domaine administratif (DomA)	Fonctions et pouvoirs généraux Ressources matérielles et financières
	Sujet administratif (SujA)	Fonctions et pouvoirs généraux Ressources matérielles et financières
	Décision administrative (DécA)	Fonctions et pouvoirs généraux Ressources matérielles et financières
	Domaine pédagogique (DomP)	Services éducatifs Services extra scolaires
	Sujet pédagogique (SujP)	Services éducatifs Services extra scolaires
	Décision pédagogique (DécP)	Services éducatifs Services extra scolaires
Conditions	Information (Inf)	Sources des informations Informations suffisantes Manque d'informations
	Décision (Déc)	Mode de prise de décision
	Habilité (Hab)	Habilités nécessaires Sentiment d'être habilité Sentiment d'un manque d'habiletés

Tableau 2

## Catégories, codes et sous-codes retenus (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes
Conditions	Conflit (Con)	Présence de conflits Absence de conflits Sortes de conflits Sujets de conflits
	Engagement (Eng)	Manifestation de l'engagement Engagement Non-engagement
	Contribution (Ctr)	Sentiment de contribuer Sentiment de ne pas contribuer Moyens de contribution
	Liberté d'expression (Exp)	Présence de liberté d'expression Difficultés d'expression
	Utilité (Uti)	Sentiment d'utilité Sentiment d'être inutile
	Importance de la solution (Sol)	Importance pour les parents Importance pour les enfants
	Mise en application (App)	Mise en application Difficultés d'application

Tableau 2  
Catégories, codes et sous-codes retenus (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes
Effets	Conscience (Cce)	Perception et conscience des politiques de l'école Perception et conscience des politiques de la CS Perception et conscience des politiques du MEQ Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ Non-perception et manque de connaissances de toutes les politiques
	Sentiment d'appartenance (Sap)	Sentiment d'appartenance entre les parents Sentiment d'appartenance au CÉ Sentiment de non-appartenance
	Considération (Cod)	Sentiment de considération Sentiment de non-considération
	Lien (Lie)	Présence de liens Absence de liens
	Partage des expériences (Par)	Partage de l'expérience parentale Absence de partage
	Intervention (Int)	Impression d'intervenir Impression de ne pas intervenir

#### 4.2 Procédures d'Analyse des Données

Selon le canevas établi, la procédure d'analyse retenue consiste à présenter les données par catégorie et par code. Dans un souci de précision, nous rappelons pour chaque code la question posée aux participants. Chaque sujet abordé est ensuite quantifié en termes de nombre d'interventions. Cette quantification souligne, d'une part à titre indicatif, l'importance des propos recueillis et compte tenu de leur nombre imposant, permet d'autre part, de retenir les données les plus significatives et les plus représentatives du sujet traité en regard de la question posée.<sup>4</sup>

#### 4.3 Présentation des Données

Les données présentées réfèrent aux domaines, aux conditions et aux effets de la participation parentale au processus décisionnel.

##### 4.3.1 Domaines.

La première catégorie identifiée concerne les domaines où les parents sont appelés à participer au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement. Le Tableau 3 expose les éléments et la structure de présentation.

---

<sup>4</sup> Pour respecter la confidentialité des propos recueillis, le texte intégral des transcriptions peut être consulté sur demande seulement avec la permission de l'auteure et de ses directrices.

Tableau 3  
Codes, sous-codes et données traitées (Domaines)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Domaine administratif (DomA) 103/310	Fonctions et pouvoirs généraux 85/103	Référence au Comité d'école, au Comité de parents et au Conseil d'orientation Les commissions scolaires Le ministère Fonctionnement général Projet éducatif
	Ressources matérielles et financières 18/103	Budget
Sujet administratif (SujA) 110/310	Fonctions et pouvoirs généraux 53/110	Politique de fonctionnement Les règlements de l'école, code de vie Surveillance et encadrement du midi Projet éducatif Confessionnalité de l'école Transport scolaire
	Ressources matérielles et financières 57/110	Les budgets Agrandissement de l'école Publicité Location de salles
Décision administrative (DécA) 29/310	Fonctions et pouvoirs généraux 9/29	Régie interne Projet éducatif Les récréations Confessionnalité de l'école
	Ressources matérielles et financières 20/29	Location de salles Les mauvaises créances Les budgets Construction d'un bâtiment Les frais des surveillants du midi

Tableau 3

Codes, sous-codes et données traitées (Domaines) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Domaine pédagogique (DomP) 14/310	Services éducatifs 12/14	Les classes Services des activités éducatives extérieures Nouvelles orientations Horaire des cours Les programmes spéciaux
	Services extra scolaires 2/14	Services extra scolaires
Sujet pédagogique (SujP) 42/310	Services éducatifs 38/42	Les sorties éducatives Objectifs et matériel pédagogique Les niveaux multiples Les activités étudiantes Classe d'adaptation scolaire Les programmes
	Services extra scolaires 4/42	Activités extra scolaires
Décision pédagogique (DécP) 12/310	Services éducatifs 10/12	Les manuels scolaires Nouvelles orientations Classe d'adaptation scolaire Les sorties éducatives Les activités étudiantes Pas de prise de décision pédagogique
	Services extra scolaires 2/12	Activités extra scolaires

#### 4.3.1.1 Domaine administratif (DomA).

Au cours de cette première année, quel type de décision les parents, membres du conseil d'établissement, ont-ils été appelés à prendre ? Quelles décisions

administratives ont été prises (fonctions et pouvoirs généraux, ressources matérielles et financières) ? Quelles décisions pédagogiques ont été prises (services éducatifs, services extra scolaires) ?

Les informations recueillies (103/310) pour ce domaine révèlent la forte tendance des parents à se soucier des fonctions et pouvoirs généraux (85/103). Leurs intérêts se portent en premier lieu sur le fonctionnement général du conseil, la Loi 180, l'organisation scolaire, la régie interne du conseil, etc. [...] *Ce sont beaucoup des décisions administratives* (S2.1.1.14-15), [...] *au niveau de l'organisation scolaire* (S3.1.2.52), [...] *du fonctionnement* (S6.1.7.264-269), [...] *du code de discipline de l'école, du code de sécurité et des règlements de l'école* [...] (S6.1.9.353-365).

Les parents du conseil font part de leurs nombreuses préoccupations par rapport au fonctionnement de la commission scolaire et soulèvent quelques questions sur leurs rapports avec le Ministère. *La commission scolaire ce n'est pas clair* [...], *ils cachent la vérité et disent ce qui fait leur affaire* (S2.1.10.387-389), *les commissions scolaires ont de la difficulté à se coller sur la réforme* (S3.1.7.274-275). [...] *On a eu à travailler sur le Rapport Proulx* [...] *on voit que rendu au gouvernement, la décision est déjà quasiment toute prise* (S7.1.3.112-117), [...] *le gouvernement va-t-il nous écouter* [...] (S7.1.3.118-122) ?

Certains parents réfèrent à leur expérience du Comité d'école, du Comité de parents ou du Conseil d'orientation et la comparent avec la structure et le

fonctionnement actuel du conseil d'établissement. Enfin, quelques rares propos concernent le projet éducatif de l'école. *Ça été plutôt de s'approprier des dossiers comme [...] le projet éducatif (S3.1.1.8), [...] on reconduit cette décision-là dans le projet éducatif [...] (S6.1.4-5.158-168).*

Les propos tenus au sujet des ressources matérielles et financières (18/103) concernent exclusivement les budgets. Les parents déplorent la méconnaissance et le peu d'emprise décisionnelle qu'on semble leur accorder. *On nous présente des budgets [...] mais on ne peut pas vraiment déroger beaucoup (S4.1.8.293-295), les budgets il fallait que ce soit accepté par tous les conseils d'établissement [...] on n'a pas vu le budget [...] on n'a pas pu l'accepter, on ne sait pas encore de quelle façon il a été accepté (S7.1.1.11-15).*

#### 4.3.1.2 Sujet administratif (SujA).

Parallèlement, les sujets administratifs (110/310) abordés lors des discussions concordent et complètent les données obtenues dans le même domaine. Ils font montre des mêmes préoccupations à l'égard des fonctions et pouvoirs généraux, notamment sur le fonctionnement général et la régie interne du conseil. (53/110). *On a fait la politique [fonctionnement du conseil] (S2.1.1.18), on a eu des discussions sur les règlements [...] (S3.1.3-4.114-127), [...] on a enclenché le projet éducatif parce que ça fait partie du rôle du conseil d'établissement (S6.1.1.29-31).*



Les mêmes concordances se retrouvent dans les propos tenus au sujet des ressources matérielles et financières (57/110). La priorité première concerne toujours les budgets. *On a eu une décision à prendre sur les mauvaises créances [...] sur les prix [des repas] du midi (S2.1.1.21-23), [...], sur les dépenses annuelles [...] (S4.1.10.362-371), sur les budgets des cours [...] (S4.1.10.372-374), sur les fonds autonomes (S1.1.1.15-16), sur l'argent des achats [...] (S1.1.1.26), [...] sur les effets scolaires (S2.1.8.288-289), [...] sur la construction d'un bâtiment [qui s'ajoute] à celui déjà existant [...] (S5.1.1.11-17), sur les locations de salles (S2.1.1.16).*

Enfin quelques propos soulignent l'intérêt soulevé par les demandes des compagnies relatives à la publicité dans les écoles. *Cela a suscité deux grands débats parallèles, un surtout mené par les parents [...] (S6.1.3.105-116), l'autre porte sur la nécessité et le danger de la publicité (S6.1.3.117-125), on a aussi entendu un petit peu parler de la publicité [...] là-dessus les parents n'étaient pas tout à fait contre [...] (S7.1.4.145-152).*

#### 4.3.1.3 Décision administrative (DécA).

Les décisions administratives (29/310) prises par les parents concordent avec les sujets administratifs traités, c'est-à-dire qu'elles sont principalement orientées vers les ressources matérielles et financières (20/29). Elles dénotent des intérêts prononcés pour les frais de surveillance, les budgets et les mauvaises créances. [...] *On a eu à accepter tous les budgets [...] (S1.1.9.337-342), on a eu une décision à prendre sur*

*les mauvaises créances [...] (S2.1.1.21-27), [...] sur les frais de surveillance, pour l'activité de l'heure du midi (S3.1.1.13-18), sur la construction d'une nouvelle école ou un ajout de bâtiment [...] (S5.1.1.5-10).*

Les décisions prises au niveau des fonctions et pouvoirs généraux (9/29) s'intéressent particulièrement à la régie interne et au projet éducatif de l'école. *C'est un premier niveau de décision, par exemple les règlements de régie interne [...] (S6.1.1.7-12), les règlements de l'école (S6.1.11.435), [...] le projet éducatif (S6.1.1.32-38).*

#### 4.3.1.4 Domaine pédagogique (DomP).

Les quelques propos relevés à ce sujet (14/310) sont peu révélateurs, contrairement aux sujets pédagogiques abordés plus loin, des préoccupations parentales pour les services éducatifs (12/14). *Les cours, [...] les programmes [...] (S7.1.4.131-137), les horaires des enfants pour l'année prochaine, les horaires des cours [...] (S7.1.1.28-30), [...] les classes (S1.1.1.7).*

Quelques propos rejoignent les activités éducatives extérieures. *[...] On avait comme parents la position [...] que ce soit dépensé pour quelque chose qui soit valorisant et éducatif, [...] un camp où il va apprendre, où l'enfant va retirer des choses, où il pourrait vivre des choses [...] (S1.1.7-8.277-291).*

Enfin, les activités extra scolaires (2/14) recueillent quelques commentaires au sujet du bal de finissant des élèves et des Jeux du Québec.

#### 4.3.1.5 Sujet pédagogique (SujP).

Les sujets pédagogiques (42/310), quand à eux, sont très révélateurs. On s'est entretenu au sujet des services éducatifs (38/42), des objectifs et du matériel pédagogique, des programmes, des niveaux multiples et des classes d'adaptation scolaire. [...] *Il y a eu toute la problématique des nouvelles technologies à l'école* [...] (S6.1.2.44-54), *on a établi de nouvelles orientations au niveau des options pour les jeunes* [...] (S4.1.1.11-13), *du programme institutionnel* [...] (S6.1.7.287-288), [...] *des niveaux multiples* (S2.1.5.174-176), *du classement* (S3.1.4.155), *de l'organisation scolaire* [...] (S3.1.2.52-56).

D'autres sujets exprimés traitent des sorties éducatives, des activités étudiantes, des récréations. *On a discuté des voyages* (S1.1.8.322), *des sorties éducatives* [...] (S6.1.5.191-194), *des activités étudiantes* (S4.1.1.8), *des activités pédagogiques* (S5.1.1.26-27), [...] *des récréations* [...] (S1.1.14.545-546).

Les quelques commentaires concernant les activités extra scolaires (4/42) font montre d'un intérêt relatif aux projets étudiants (bal des finissants, etc.).

#### 4.3.1.6 Décision pédagogique (DécP).

Les décisions pédagogiques (12/310) prises appuient et complètent les propos recueillis sur les sujets pédagogiques discutés aux séances du conseil. Elles s'adressent presque exclusivement aux services éducatifs (10/12). [...] *On adoptait en bloc les sorties et s'il y avait une sortie spéciale qui devait se faire, on partait du*

*principe que l'école, le directeur et les professeurs allaient venir nous en parler après, on a entériné d'office [...] (S6.1.5.195-207).*

#### 4.3.2 Conditions.

La deuxième catégorie concerne les conditions dans lesquelles les parents sont appelés à participer au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement. Le Tableau 4 expose les éléments et la structure de présentation.

##### 4.3.2.1 Information (Inf).

Quelles sont les informations qui vous sont fournies pour prendre des décisions ? Avez-vous l'impression d'avoir les informations nécessaires pour prendre des décisions ? Si oui, comment et par qui vous sont transmises ces informations ? Si non, quel type d'informations vous serait utile ?

Les propos recueillis sur cette première condition à la prise de décision (89/431) révèlent les sources des informations (25/89) dont disent disposer les parents au conseil. *C'est toujours le directeur qui amène les informations ou les points à l'ordre du jour (S1.1.2.67-69), par les enseignants [...] (S2.1.1.11-12), [...] les journaux [...] (S1.1.15.651-659), la revue de la Fédération des parents [...] (S3.1.7.269-273), [...] certains périodiques en rapport avec l'éducation et un site Internet sur les conseils d'établissement [...] (S6.1.10-11.407-416).*

Tableau 4

## Codes, sous-codes et données traitées (Conditions)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Information (Inf) 89/431	Sources des informations 25/89	Apportée par la direction Apportée par les enseignants Apportée par les journaux Apportée à la demande de certains parents Basée sur l'expérience professionnelle ou parentale
	Informations suffisantes 18/89	Bien informé
	Manque d'informations 46/89	Manque d'informations
Décision (Déc) 72/431	Mode de prise de décision 72/72	Difficulté de faire le consensus Consensus Par consultation Par vote Proposition Reconduction Unanimité Selon la volonté de la direction, imposée Selon la volonté du gouvernement, imposée
	Habilités nécessaires 7/64	Habilités
Habilité (Hab) 64/431	Sentiment d'être habilité 5/64	Sentiment d'être habilité
	Sentiment d'un manque d'habiletés 52/64	Sentiment d'un manque d'habiletés chez les parents Sentiment d'un manque d'habiletés chez les élèves Sentiment d'un manque d'habiletés chez les représentants de la communauté Sentiment d'incompétence

Tableau 4

## Codes, sous-codes et données traitées (Conditions) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Conflit (Con) 62/431	Présence de conflits 24/62	Présence de conflits
	Absence de conflits 7/62	Absence de conflits
	Sortes de conflits 24/62	Conflits de temps et d'horaire Conflits entre les parents et le personnel de l'école Conflits avec la direction
	Sujets de conflits 7/62	Conflits sur le budget Présence de tensions entre individus et tensions internes
Engagement (Eng) 31/431	Manifestation de l'engagement 7/31	Condition
	Engagement 20/31	Engagement
	Non-engagement 4/31	Non-engagement
Contribution (Ctr) 27/431	Sentiment de contribuer 9/27	Sentiment de contribuer
	Sentiment de ne pas contribuer 12/27	Sentiment de ne pas contribuer
	Moyens de contribution 6/27	Moyens

Tableau 4

## Codes, sous-codes et données traitées (Conditions) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Liberté d'expression (Exp) 25/431	Présence de liberté d'expression 19/25	Présence de liberté d'expression
	Difficultés d'expression 6/25	Difficultés d'expression
Utilité (Uti) 24/431	Sentiment d'utilité 12/24	Sentiment d'utilité
	Sentiment d'être inutile 12/24	Sentiment d'être inutile
Importance de la solution (Sol) 20/431	Importance pour les parents 13/20	Importance pour les parents
	Importance pour les enfants 7/20	Importance pour les enfants
Mise en application (App) 17/431	Mise en application 11/17	Application
	Difficultés d'application 6/17	Difficultés d'application

Si d'aucuns se déclarent bien informés (18/89), la majorité des parents déplore le manque d'informations (46/89). [...] *On savait où on était rendus* (S2.1.9-10.364-367), [...] *les gens n'ont jamais voulu prendre une décision s'ils n'avaient pas d'information* [...] (S6.1.7.275-284), *on a quelques fois l'impression qu'on n'a pas d'emprise* [...] (S1.1.14.562-564), *on nous informe si on veut bien, les gens ne sont*

*pas toujours mis à contribution là-dedans (S3.1.4.159), [...], [...] on a dû approfondir un peu les connaissances en sortant les articles de loi, parce qu'on n'était pas au courant (S5.1.1-2.39-42).*

#### 4.3.2.2 Décision (Déc).

Comment se prennent les décisions au sein du conseil d'établissement ?

Les propos rapportés (72/431) par les parents touchent exclusivement les modes de prise de décision (72/72), c'est-à-dire par proposition, par vote, par consensus, etc. Ils présentent en détails les procédures décisionnelles habituellement en cours dans différents conseils ou différentes assemblées. [...] *On passe au vote, c'est la majorité qui l'emporte (S2.1.5.168-169), on nous explique, on nous présente un thème, on fait un tour de table, après nous votons (S4.1.3.97-98), par consensus si c'est un point spécial où il faut vraiment que tout le monde soit d'accord (S4.1.3.99-100), à l'unanimité [...] (S6.1.10.382-385), en partenariat [...] (S2.1.2.65-67).*

#### 4.3.2.3 Habilitété (Hab).

Quelles habiletés vous semblent utiles pour bien participer à la prise de décision ? Avez-vous l'impression que les parents possèdent les habiletés pour prendre adéquatement des décisions ? Si oui, qu'est-ce qui vous le fait dire ? Si non, quelles habiletés seraient nécessaires ?



Si quelques parents déclarent se sentir habilités (5/64) à prendre une décision adéquate, la majorité des propos révèlent cependant un manque d'habiletés (52/64) très important chez ces derniers, chez les élèves et chez les représentants de la communauté. *C'est qu'on a peut-être moins d'habiletés pour aller chercher les informations avant de prendre les décisions (S1.1.6.212-214). [...] Il y a des parents qui ne se sentent pas bien, qui se sentent rabaissés parce qu'ils ne sont pas allés à l'école longtemps (S2.1.11.406-410), ils ont l'impression d'être obligés de donner leur opinion comme professionnels (S4.1.2.58-59). [...] On ne connaît pas encore la loi et on ne sait pas jusqu'où on peut aller [...] on n'ose pas s'imposer (S7.1.2.46-50), [...] on a fait attention parce qu'on avait deux élèves [...] pour qu'ils comprennent bien (S6.1.9.336-339), on a fait toujours attention pour que tout soit bien compris pour les représentants de la communauté [...] (S6.1.9.340-345).*

Quelques propos identifient certaines habiletés (7/64) personnelles et professionnelles que les parents trouvent nécessaires ou utiles pour une bonne participation au processus décisionnel. *[...] Si l'information est bien amenée, on est à l'aise pour prendre la décision (S2.1.3.112-113), travailler et collaborer beaucoup (S1.1.16.635), un fond de bon sens (S1.1.5.203), être tolérant (S1.1.6.207), ça nous demande aussi l'habileté d'être ouvert, c'est l'habileté qu'on a le moins [...] (S1.1.6.210-211).*

#### 4.3.2.4 Conflit (Con).

Y a-t-il des risques de conflits entre les membres du conseil d'établissement au sujet des différentes solutions possibles ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Si non, comment cela s'explique-t-il ?

Les parents interrogés sur le sujet (62/431) révèlent la présence de conflits (24/62) au sein de leur conseil. *C'est sûr que chacun a son petit caractère, chacun a son point de vue, oui il y a eu de petits accrochages, mais rien de grave* (S5.1.5.178-180), [chez les professeurs] *certains n'avaient pas leur permanence et ils craignaient le directeur [...]* (S7.1.6.212-214). *Il y a danger d'une clique qui veut telle ou telle chose* (S7.1.8.308).

Ils identifient les sortes (24/62) et les sujets de conflits (7/62) rencontrés chez eux. *On sent que l'école et le personnel [...] ne veulent pas que ça change* (S1.1.2.58-60). *Il y a eu de l'opposition, c'était un petit peu à couteaux tirés parce que personne ne voulait démordre* (S1.1.5.189), *on a été bousculés dans le temps, on avait une réunion par mois, ce n'était pas suffisant, on était obligés de reporter des points continuellement [...]* (S4.1.2.42-47), [...]. *Il y a eu des tensions lors des débats, mais c'était de personne à personne, ce n'était pas des groupes, ce n'était pas des profs contre des parents [...]* (S6.1.8.302-306), *les profs ont joué leur rôle d'informer, c'est sûr qu'ils ont amené leurs propres tensions internes [...]* (S6.1.8.312-314).

Quelques parents au contraire soulignent l'absence de conflits (7/62). *On n'a pas eu à vivre de bagarre, on passe au vote, c'est la majorité qui l'emporte*

(S2.1.5.168-169), *les parents [...] ont essayé le plus possible de régler les différents au début de l'année, à quatre-vingt-dix-neuf pour cent, les parents étaient tous sur la même longueur d'ondes* (S7.1.6.215-219).

#### 4.3.2.5 Engagement (Eng).

Avez-vous l'impression que les parents se sentent engagés ou concernés par l'application des décisions qui sont prises ? Si oui, comment se manifeste cet engagement ? Si non, comment expliquez-vous cela ?

Les parents dans leurs propos (31/431) expriment leur engagement (20/31) dans l'application des décisions prises. [...] *On a dû faire des pieds et des mains pour faire signer des pétitions, faire des pressions [...] (S1.1.8-9.329-336), dès que ça touche les jeunes, on sent tout de suite que les parents sont beaucoup plus concernés [...] (S4.1.9.339-341), on est capable de créer des solidarités qui nous donnent le pouvoir de changer les choses, il faudrait même être solidaire avec des groupes extérieurs ou avec des profs* (S6.1.11.450-453).

D'autres expriment plutôt le non-engagement (4/31) face aux décisions du conseil. *Pour des sujets qui touchent la pédagogie, ils sont moins concernés [...] (S2.1.7.250-253), peut-être pas suffisamment, une fois que la réunion est terminée, c'est terminé, ce n'est pas encore entré dans les mœurs* (S4.1.9.322-324).

Enfin, quelques répondants identifient des manifestations de l'engagement (7/31) présentes dans leur groupe. *Il va falloir entrer un peu plus en profondeur. Il va*

*falloir travailler un dossier, une situation par laquelle les gens sont à peu près tous concernés [...] (S3.1.7.249-253), [...] il devrait y avoir des groupes de travail au niveau des enseignants et qu'ils viennent nous faire part de leurs travaux [...]. C'est en faisant de petits pas qu'on va arriver à se dire des choses, comment on se sent nous les parents, [...] il faut être souple [...]* (S3.1.7.254-264).

#### 4.3.2.6 Contribution (Ctr).

Les parents ont-ils l'impression de contribuer à la bonne marche de l'école lors des prises de décision ? Si oui, en quoi y contribuent-ils ? Si non, que faudrait-il pour qu'ils y contribuent ?

Les propos, d'une part (27/431), expriment leur sentiment de contribuer (9/27) à la bonne marche de l'école. *Dans certaines décisions qu'on a eu à prendre, cela a contribué à la bonne marche de l'école* (S2.1.9.348-349). *Les gens ne restent pas sur leur position, si on apporte autre chose, s'il y en a un qui apporte quelque chose de plus complet à laquelle on n'avait pas pensé, les gens sont capables de changer d'opinion et de s'y rallier* (S4.1.3.104-108).

D'autre part, nous recueillons, dans une proportion presque équivalente, des propos qui, au contraire, révèlent le sentiment de ne pas contribuer (12/27) chez certains parents. *On n'est pas toujours mis à contribution là-dedans* (S3.1.4.159-160), *on parle de créer le partenariat et on crée des fossés à tour de bras et puis on se demande pourquoi le parent ne collabore pas ou qu'il n'est pas habilité* (S3.1.5.194-

197), *ce n'est pas fait, ils veulent nous donner l'impression qu'on a notre mot à dire, on dit notre mot et on n'est pas écouté* (S7.1.8.323-325).

Enfin, certains propos identifient des moyens de contribution (6/27) pris par les parents dans certains conseils. *On a mis de la pression pour que ça bouge et puis on nous a dit que ce serait fait [...] (S1.1.8.303-307), on est allé faire signer des pétitions (S1.1.9.372), on a fait des assemblées, on a fait du porte à porte (S1.1.9.369), on s'est trouvé aussi des parents bénévoles (S1.1.9.371).*

#### 4.3.2.7 Liberté d'expression (Exp).

Avez-vous l'impression que les parents peuvent exposer librement et pleinement leur point de vue sur les décisions à prendre ? Si oui, comment procèdent-ils ? Si non, en quoi ou pourquoi ne peuvent-ils le faire ?

Les propos recueillis à ce sujet (25/431) soulignent la liberté des parents (19/25) d'exprimer leur point de vue sur les décisions à prendre. *On leur laisse le droit de parole, ils ont le droit de discuter, ils ont le droit de poser des questions (S2.1.6.233-234), oui mais, ça dépend beaucoup des directions d'école [...] (S7.1.3.93-96).*

D'autres soulèvent cependant quelques difficultés d'expression (6/25), particulièrement avec les enseignants et la direction. *On se fait souvent dire par la direction qu'on n'est pas dans l'école (S1.1.9.349-350), ils nous répondent [...] c'est*

*un point de vue de parents [...] mais ce n'est pas toujours accepté ou acceptable [...]*  
(S1.1.9.351-357).

#### 4.3.2.8 Utilité (Uti).

Au cours de cette première année, avez-vous l'impression d'avoir été utile dans les prises de décision du conseil d'établissement ? Dans quel sens ?

Les parents expriment dans leurs propos (24/431) un sentiment d'utilité (12/24) dans les prises de décision du conseil. [...] *On s'est sentis utiles pour nos jeunes* (S1.1.11.446-449), [...] *on a l'impression de faire quelque chose de mieux* (S6.1.11.434-437).

Il est intéressant de constater que dans la même proportion d'autres parents expriment le sentiment d'être inutiles (12/24) lors des prises de décision. [...] *Les parents lâchent prise souvent* (S3.1.4.136-137), [...] *ils ont l'impression de faire du sur place, dans le fond il y a des pouvoirs extérieurs et puissants et ils se sentent écrasés par rapport à ça* (S6.1.11.438-440), *ils prennent des décisions mais, quand on analyse on voit que c'est ce qui était prévu* (S7.1.8.314-316).

#### 4.3.2.9 Importance de la solution (Sol).

Avez-vous l'impression que le choix des solutions retenues revêt une importance particulière pour les parents ? Si oui, en quoi ces solutions les touchent-elles ? Si non, pouvez-vous expliquer ?

Les propos recueillis à cet effet (20/431) révèlent l'importance qu'accordent les parents aux choix des solutions retenues (13/20). *C'est venu beaucoup chercher les parents [...] (S3.1.1.30-35), plus ou moins, ce n'est peut-être pas comme ça devrait être, à moins que ce soit des dossiers vraiment importants qui les touchent beaucoup (S4.1.9.327-329).*

De même, d'autres propos précisent l'importance accordée par les parents aux solutions retenues en fonction de leurs enfants (7/20). *Mais on trouvait que pour nos enfants c'était nécessaire [...], alors on s'est battu pour cela et puis, on l'a obtenu mais le fait de s'impliquer, cela a donné quelque chose (S1.1.10.384-391).*

#### 4.3.2.10 Mise en application (App).

Comment se concrétise l'application des décisions ?

Les parents par leurs propos (17/431) expliquent comment et par qui, dans leur conseil, les solutions retenues sont mises en application (11/17). *Les décisions du conseil d'établissement sont respectées et le directeur voit à ce que ce soit respecté (S2.1.7.263-265), [...] le mandataire premier des décisions prises, c'est le directeur (S6.1.9.370-373), ça peut être le directeur de l'école, la présidente du conseil, si ça concerne le niveau pédagogique, là on ajuste avec les professeurs (S5.1.5.187-189).*

De même, certains propos soulèvent quelques difficultés d'application (6/17). *Il faut [que le président du conseil] joue serré des fois et puis que, sans élever la voix, il mette un peu le poing sur la table (S1.1.11.429-431), il faut qu'il insiste et il faut*

*qu'il prenne vraiment sa place (S1.1.11.432), [...] il faut toujours se battre [...] (S7.1.7.263-269).*

#### 4.3.3 Effets.

La troisième et dernière catégorie identifiée concerne la perception qu'ont les parents des effets de leur participation à la prise de décision. Le Tableau 5 expose les éléments et la structure de présentation.

##### 4.3.3.1 Conscience (Cce).

Avez-vous l'impression que les parents sont conscients des politiques au niveau de l'école ? De la commission scolaire ? Du ministère de l'Éducation ? Si oui, comment s'est fait cette prise de conscience ? Si non, qu'aurait-il fallu faire pour les conscientiser ?

Quelques propos sur ce premier effet de la participation parentale à la prise de décision révèlent (50/152) chez les parents la conscience et la connaissance des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère (16/50). *C'est plus par rapport à l'école, c'est plus proche de nous (S2.1.10.376-377), les seuls qui l'ont, sont ceux qui ont beaucoup d'expérience et qui se donnent la peine d'aller s'informer ailleurs, auprès de différentes sources (S6.1.11.429-431), on connaît un petit peu la loi, on sait un petit peu ce qu'est le conseil d'établissement mais c'est comme si on apprenait sur le tas [...] (S1.1.14.575-580).*



Tableau 5

## Codes, sous-codes et données traitées (Effets)

Codes	Sous-codes	Données traitées
	Perception et conscience des politiques de l'école 8/50	Perception et conscience des politiques de l'école
	Perception et conscience des politiques de la CS 6/50	Perception et conscience des politiques de la CS
	Perception et conscience des politiques du MEQ 2/50	Perception et conscience des politiques du MEQ
Conscience (Cce) 50/152	Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école 11/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école
	Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS 12/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS
	Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ 6/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ
	Non-perception et manque de connaissances de toutes les politiques 5/50	Manque de connaissances sur les droits des parents Non-conscience des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère

Tableau 5

## Codes, sous-codes et données traitées (Effets) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées
Sentiment d'appartenance (Sap) 32/152	Sentiment d'appartenance entre les parents 12/32	Sentiment d'appartenance entre les parents
	Sentiment d'appartenance au CÉ 7/32	Sentiment d'appartenance au CÉ
	Sentiment de non- appartenance 13/32	Non-appartenance à l'école
Considération (Cod) 24/152	Sentiment de considération 22/24	Sentiment de considération
	Sentiment de non- considération 2/24	Sentiment de non-considération
Lien (Lie) 20/152	Présence de liens 11/20	Liens entre les parents Liens avec les professionnels et tous les membres du conseil
	Absence de liens 9/20	Absence de liens
Partage des expériences (Par) 18/152	Partage de l'expérience parentale 15/18	Partage de l'expérience parentale
	Absence de partage 3/18	Absence de partage
Intervention (Int) 8/152	Impression d'intervenir 5/8	Intervention
	Impression de ne pas intervenir 3/8	Non-intervention

Cependant la plupart des données recueillies tendent à affirmer le contraire, c'est-à-dire une méconnaissance des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère (34/50) chez les parents. *On est bien loin d'ouvrir cela aux gens et puis de leur montrer que l'école a telle règle et puis que le ministère de l'Éducation demande aux écoles ou aux commissions scolaires telle chose ou telle chose [...] (S1.1.16.641-650), on ne se tient pas au courant parce qu'on ne lit pas dans les journaux ou on ne s'informe pas, on n'est pas assez au courant des politiques, que ça vienne de la commission scolaire, du gouvernement ou de l'école (S5.1.6.234-238), [...] mais on aimerait être un peu plus au courant de ce qui peut se passer soit, au niveau de la commission scolaire, des décisions qui ont été prises [...] (S5.1.7.254-258).*

#### 4.3.3.2 Sentiment d'appartenance (Sap).

Au cours de cette année, avez-vous l'impression que les parents ont développé un sentiment d'appartenance à l'école par le biais du conseil d'établissement ? Si oui, comment ce sentiment s'est-il développé ? Si non, qu'aurait-il fallu pour le développer ?

Les parents expriment dans ces propos (32/152) un sentiment d'appartenance entre eux et au conseil d'établissement (19/32). *Il y avait des liens d'appartenance avec le comité et aussi avec l'école parce qu'on a un bon soutien aussi de l'école [...] (S5.1.5-6.203-207). Les parents ont développé un sentiment d'appartenance au*

*conseil d'établissement qui est supérieur à l'école (S6.1.12.479-481), les gens de la communauté extérieure ont développé un sentiment d'appartenance au conseil parce qu'eux autres, ils ne viennent pas à l'école [...] (S6.1.12.475-478).*

Cependant, ils ne se reconnaissent peu ou pas d'appartenance à l'école (13/32). *Non parce que le sentiment d'appartenance à l'école, c'est plus que cela [...] (S1.1.12.483-487), non pas par le biais du conseil d'établissement (S6.1.12.462). Ce n'est pas vrai pour les élèves et c'est normal, ils sont là juste pour un an et ils sont avec des adultes. Ils viennent aux réunions, ils viennent faire leur job mais en même temps, ils ne se sentent pas dans leur gang et ils ne s'y sentiront jamais (S6.1.12.470-474).*

#### 4.3.3.3 Considération (Cod).

Avez-vous l'impression que l'avis des parents est pris en considération dans les prises de décisions? Si oui, pouvez-vous donner un exemple? Si non, comment cela s'explique-t-il ?

Les propos tenus (24/152) révèlent chez les parents un fort sentiment de considération de leurs avis (22/24). *Notre opinion était respectée autant que celle des enseignants et puis autant que celle de tout le monde (S4.1.8.317-318), ça été respecté et puis on a regardé pour le bon fonctionnement de nos enfants et de nos élèves, on est tous parents, on a des enfants là, oui ça été respecté (S5.1.4.130-133).*

Seules quelques interventions sont à l'effet inverse (2/24). *On se fait freiner, puis on ne se fait pas fermer la porte, mais des fois, on se fait quasiment dire qu'on est rien qu'un parent, on n'est pas un professionnel de ce domaine-là et finalement, on fait ce qu'on a à faire, point* (S1.1.13.521-525).

#### 4.3.3.4 Lien (Lie).

Au cours de cette première année, avez-vous l'impression que les parents ont créé des liens entre eux ? Si oui, comment cela s'est-il produit ? Si non, qu'est-ce qui les a empêchés de le faire?

Les propos relevés (20/152) soulignent la présence de liens (11/20) entre les parents, les professionnels et tous les membres du conseil. *Bien oui, dans le sens que de se tenir par rapport à un dossier, quand on sait qu'on n'est pas d'accord avec la partie adverse, c'est évident* (S1.1.12.464-466). *Ça créé des liens avec les professionnels et les parents* (S3.1.5.172-173), *entre parents et entre parents et tous les autres, ce n'est pas juste entre parents [...]* (S3.1.5.176-179), *c'est assez facile quand on se rend compte que sept, huit ou dix parents sur un même comité partagent un même point de vue* (S1.1.12.469-471).

Quelques parents cependant parlent plutôt d'absence de liens (9/20) entre eux. *Ce n'est pas évident, ces liens-là se créent au fil des ans quand on revient plusieurs années [...]* (S4.1.5.193-197), *on n'avait pas le temps de jaser, d'un côté c'est bien*

*parce qu'on n'a pas de temps à perdre mais d'un autre côté, on n'a pas le temps de créer des liens non plus (S7.1.9.348-350).*

#### 4.3.3.5 Partage des expériences (Par).

Avez-vous l'impression de pouvoir partager vos expériences avec d'autres parents ? Si oui, comment le faites-vous? Si non, qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?

Les parents dans leurs réponses (18/152) expriment la possibilité qu'ils ont de partager leurs expériences entre eux (15/18). [...] *C'est sûr qu'on prenait une pause et qu'on pouvait discuter entre nous et vraiment échanger un peu mais on n'avait pas le temps (S4.1.3.115-118), oui, parce que quand on a un problème plutôt local [...] les parents qui sont là depuis longtemps vont sortir des exemples, ils vont aller chercher dans leur répertoire de vécu des moyens pour motiver les autres, mais en dehors du conseil non (S6.1.12-13.494-500).*

Quelques propos seulement soulignent l'absence de cette possibilité de partage (3/18). *Ils ont plutôt [...] observé beaucoup cette année (S5.1.3.90-94).*

#### 4.3.3.6 Intervention (Int).

Avez-vous l'impression d'intervenir dans le volet éducatif de l'école ? Si oui, comment se fait cette intervention ? Si non, comment pourriez-vous intervenir dans ces politiques ?

Si certains parents (8/152) expriment l'impression qu'ils ont d'intervenir (5/8) dans le volet éducatif de l'école, d'autres au contraire, font part de leur impression de ne pas intervenir (3/8). *Il y a des parents qui sont extrêmement sensibles à ça, tout ce qui touche au volet éducatif. Ils reviennent là-dessus et sont très tenaces, ils nous ramènent constamment là-dessus (S6.1.10.388-390). Pour ça on allait pas mal dans le sens des enseignants, on essayait de ne pas aller dans le sens de la direction [...] parce que ce sont eux qui vivent avec les enfants à tous les jours et qui voient leurs problèmes [...] (S7.1.5.190-195), [...] on a dit aux enseignants qu'ils étaient encore mieux placés que nous pour prendre la décision là-dessus, au moins qu'ils nous conseillent (S7.1.5.185-189).*

## Chapitre 5



## Interprétation des Données

Ce chapitre est dédié à l'interprétation des données retenues à la suite de l'analyse. Nous présentons d'abord un bref rappel de l'objet de la recherche puis, nous décrivons les procédures d'interprétation retenues. Nous interprétons et discutons des résultats à la lumière des cadres de référence et des questions de recherche. Enfin, sont exposés les observations et les constats généraux qui résultent de la recherche.

### 5.1 Objet de la Recherche

Rappelons que l'objet de la recherche porte sur l'actualisation de la participation parentale au processus de prise de décision telle que prévue par la Loi 180 et telle que vécue à l'école primaire et secondaire au sein du conseil d'établissement. Les objectifs sont de décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision, d'identifier les domaines où les parents interviennent dans ce processus et enfin, de décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision.

## 5.2 Procédures d'Interprétation des Données

Les procédures d'interprétation retenues respectent la structure du canevas établi lors de l'analyse. Ces données sont interprétées et discutées par catégorie et ce, en regard des cadres de référence. Pour faciliter la compréhension et l'interprétation, la question et l'objectif de recherche s'y rapportant sont rappelés pour chaque catégorie.

## 5.3 Interprétation des Données

Les données interprétées et discutées réfèrent dans l'ordre aux domaines, aux conditions et aux effets de la participation parentale au processus décisionnel.

### 5.3.1 Domaines.

Dans quels domaines les parents participent-ils au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement ? Cette première question de recherche permet d'identifier les domaines où les parents interviennent dans ce processus.

À cet égard, les articles de la Loi 180 en lien avec le fonctionnement du conseil d'établissement sont explicites. Les domaines de prise de décision sont d'ordre administratif pour ce qui concerne les « fonctions et pouvoirs généraux » et les « ressources matérielles et financières » et d'ordre pédagogique pour les « services éducatifs » et les « services extra scolaires ». Les articles 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82 et 83 stipulent, au sujet des fonctions et pouvoirs généraux, que les membres

du conseil d'établissement, dont les parents, doivent adopter, approuver ou être consultés sur le projet éducatif, les politiques d'encadrement des élèves, les règles de conduite, les mesures de sécurité, la bonne marche de l'école, les services dispensés par la commission scolaire, l'acte d'établissement de l'école, la sélection du directeur de l'école, la confessionnalité de l'école, le partage des biens, services ou activités, le rapport annuel et l'information à la communauté.

Au sujet des fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs, les articles 84, 85, 86, 87, 88 et 89 précisent que les membres doivent approuver l'application du régime pédagogique, les activités éducatives extérieures et les services complémentaires et particuliers. En ce qui concerne les fonctions et pouvoirs reliés aux services extra scolaires, les articles 90, 91 et 92 stipulent que les membres du conseil peuvent organiser, permettre, conclure, exiger des services éducatifs, des services à des fins sociales, culturelles ou sportives et des fournitures de biens ou de services.

Enfin, les articles 93, 94 et 95 spécifient qu'au sujet des fonctions et pouvoirs reliés aux ressources matérielles et financières, les membres approuvent l'utilisation des locaux ou immeubles, peuvent solliciter et recevoir des dons, legs, subventions ou autres et adoptent le budget annuel de l'école (MEQ, 1998).

De toute évidence, en regard de la loi, il est possible de supposer que les données recueillies abondent en ce sens. Il est donc pertinent de préciser les intentions de recherche sous-jacentes à cette question. Quels sont les domaines où les parents

interviennent effectivement dans ce processus ? Au conseil d'établissement, est-ce que leurs interventions dans les prises de décision correspondent à ce qui est édicté par la loi ? Y a-t-il un domaine ou des sujets en particulier, administratifs ou pédagogiques, où ils interviennent plus fréquemment ? Enfin, le processus décisionnel tel que vécu par les parents respecte-t-il la volonté législative ? À titre indicatif, le lecteur trouvera à l'Appendice F un référentiel quantitatif aux données recueillies pour la catégorie « Domaines ».

Pour alléger le texte, l'emploi du vocable « Domaine administratif » regroupe les données concernant le domaine, les sujets et les décisions administratives. Chacune de ces composantes sera précisée, lorsque nécessaire à la compréhension, il en est de même pour le « Domaine pédagogique ».

Un premier constat est à l'effet que les interventions dans le domaine administratif sont beaucoup plus nombreuses que celles se rattachant au domaine pédagogique. De même, on a traité plus de sujets et pris plus de décisions d'ordre administratif que d'ordre pédagogique.

À ce propos, les données recueillies permettent de préciser que les discussions et les décisions prises s'orientent nettement vers les ressources matérielles et financières, plus spécifiquement vers tout ce qui a trait aux budgets et à la gestion financière (les mauvaises créances, les frais de surveillance du midi, etc.). Le souci, dont semblent faire montre les parents à l'égard des budgets dans leurs discussions et les prises de décision, peut s'expliquer par la nécessité d'assumer les réalités

quotidiennes auxquelles est confrontée toute école. Ils sont tenus par la loi de réagir aux demandes et de se prononcer sur les propositions que la direction de l'école leur apporte à cet effet. En ce sens, ils semblent respecter la volonté législative.

Cette orientation décisionnelle, marquée vers les ressources matérielles et financières, peut cependant étonner si on tient compte que, parallèlement, ces mêmes données font état des nombreuses préoccupations exprimées par les parents face aux fonctions et pouvoirs généraux. Sans être qualifiées de contradictoires, elles peuvent laisser supposer que les parents sont confrontés, d'une part, à la nécessité d'être informés sur le fonctionnement et la régie interne de leur conseil et de se situer par rapport à leurs nouveaux rôles décisionnels, à leurs droits et à leurs obligations tels que prévus par la loi et, d'autre part, à la nécessité fonctionnelle de répondre aux impératifs du milieu scolaire.

Bien que dans une proportion moindre, les parents ont discuté et pris des décisions au sujet des fonctions et pouvoirs généraux, particulièrement en ce qui concerne les règlements et le code de vie de l'école et la régie interne du conseil. On peut supposer que ces décisions répondaient à une partie des préoccupations exprimées en ce sens alors qu'elles répondaient aussi aux nécessités législatives et organisationnelles d'implantation du conseil d'établissement.

Assez curieusement et cela, malgré ce que prévoit la loi, les parents se sont peu prononcés et ont peu pris de décisions sur le projet éducatif. Bien peu de données sont à l'effet d'une participation active dans l'élaboration de ce projet. Il est possible

de supposer qu'en cette première année de fonctionnement du conseil, le projet éducatif de l'école avait déjà été préparé et présenté par la direction. Certains propos recueillis à ce sujet peuvent laisser croire que les parents ont préféré adopter le projet éducatif tel que présenté et en observer la mise en application. Toujours selon ces mêmes propos, il semble qu'ils aient choisi de réserver leurs commentaires et leurs suggestions pour la mise en application de l'année suivante.

Dans le domaine pédagogique, les données recueillies sont à l'effet que les parents, tant dans les préoccupations exprimées que dans leurs discussions, se sentent concernés par les services éducatifs, notamment par ce qui touche les sorties éducatives, les programmes, les objectifs et le matériel pédagogique ou par les activités éducatives. Ces mêmes données révèlent cependant que les prises de décisions dans ce domaine sont peu nombreuses et peu représentatives de leurs préoccupations. Bien qu'elles concernent essentiellement les services éducatifs, les principales prises de décision touchent les sorties éducatives.

Il peut être possible d'expliquer ce constat par l'attitude développée par les parents au Comité d'école, au Comité de parents et au Conseil d'orientation où la croyance voulait que les compétences pédagogiques appartiennent aux professionnels du milieu, particulièrement aux enseignants et au directeur d'école. À cet égard, certains propos permettent de supposer que les parents ne se reconnaissent pas une réelle compétence dans le domaine et préfèrent encore laisser cette responsabilité aux enseignants et au personnel de l'école, par exemple : *on a dit aux enseignants qu'ils*

*étaient encore mieux placés que nous pour prendre la décision là-dessus, au moins qu'ils nous conseillent* (S7.1.5.185-189). D'autres propos encore laissent croire qu'ils ne se sentent pas assez informés pour se prononcer sur ces sujets.

En regard de la Loi 180 et plus particulièrement des articles se rapportant au domaine administratif, les données recueillies permettent de penser que le processus décisionnel vécu au sein du conseil est conforme à la volonté législative. Par exemple, les parents ont approuvé la politique d'encadrement des élèves, les règles de conduites et les mesures de sécurité, les règles de régie interne, ont adopté le budget annuel, etc. Une réserve est cependant émise en ce qui concerne l'adoption du projet éducatif, selon les résultats de la recherche, les parents semblent s'être peu prononcés.

L'absence de prise de décision sur des sujets prévus par la loi tels l'adoption du rapport annuel, l'acte d'établissement ou l'information à la communauté s'explique par le fait que les membres du conseil d'établissement devaient répondre en priorité aux exigences organisationnelles et fonctionnelles que nécessite l'implantation d'une nouvelle structure ou d'une nouvelle instance.

Dans le domaine pédagogique, les résultats obtenus suggèrent que les parents ont exprimé leurs préoccupations et discuté sur de nombreux sujets comme les objectifs et le matériel pédagogique, les programmes ou les niveaux multiples tels que précisés par les articles de loi. Cependant, ils ont peu exercé leurs droits décisionnels et se sont principalement confinés à des prises de décision sur les sorties éducatives.

Les données recueillies laissent supposer que les responsabilités décisionnelles attribuées aux parents par la Loi 180 en ce domaine ne sont pas assumées dans la réalité du conseil. Cette quasi-absence de prises de décision peut s'expliquer par la nouveauté que représente pour les parents cette incursion dans le domaine pédagogique.

Il est aussi possible de supposer, que pour cette première année, ils ont préféré se prononcer sur des sujets qui leur sont familiers. À cet égard, rappelons que certains propos tenus par les parents sont toujours à l'effet que le domaine pédagogique doit être réservé aux enseignants.

En réponse à la question de recherche, les résultats obtenus permettent d'affirmer que les parents interviennent principalement dans le domaine administratif, particulièrement sur différentes règles de fonctionnement (de l'école et du conseil) et sur les budgets. Pour l'ensemble des parents rencontrés, le processus décisionnel en ce domaine respecte le sens de la loi.

Pour le domaine pédagogique, le processus décisionnel n'est pas à revoir en fonction de la loi. Il serait cependant souhaitable qu'au sein du conseil, soient mises en place des mesures formatives et informatives qui permettraient aux parents d'être mieux outillés pour assumer dans ce domaine leurs rôles décisionnels.



### 5.3.2 Conditions.

Dans quelles conditions les parents participent-ils au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement ? Cette seconde question de recherche permet de décrire les conditions dans lesquelles les parents participent à ce processus.

Les notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993) identifient les conditions nécessaires à la prise de décision, soulignent les problèmes auxquels sont confrontés les décideurs et précisent différentes variables susceptibles d'influencer le processus décisionnel.

Rappelons brièvement, que Delaire (1993) identifie comme conditions nécessaires à la prise de décision, la possibilité pour chacun d'exposer son point de vue, la possibilité ou la capacité de dresser l'inventaire des facteurs de la situation, la possibilité d'établir des hypothèses de solutions et d'en prévoir les effets et la possibilité ou la capacité d'établir une hiérarchie des priorités pour atteindre l'objectif et de prévoir la mise en œuvre de la décision.

Il souligne comme problèmes possibles le temps, le partage du pouvoir et des responsabilités et le fonctionnement du groupe. Enfin, comme variables influençant le processus décisionnel, il précise entre autres, l'importance de recevoir des informations adéquates, le degré d'engagement et la contribution des membres dans la mise en application de la solution retenue et le risque de conflits sur les décisions prises.

Dans le cadre de la recherche, ces notions se traduisent concrètement par les vocables information, décision, habileté, conflit, engagement, utilité, liberté d'expression, contribution, importance de la solution et mise en application. Les données retenues sur ces sujets sont interprétées par ensemble ou unités de sens et non selon l'ordre d'importance accordé par les parents. À titre indicatif, le lecteur trouvera à l'Appendice F un référentiel quantitatif aux données recueillies pour la catégorie « Conditions ».

La première condition identifiée par les parents concerne le volet « information ». Selon les données recueillies, ces informations proviennent essentiellement de la direction de l'école et des enseignants. De nombreuses interventions sont à l'effet qu'elles sont apportées à la demande des parents alors que, peu mentionnent d'autres sources.

Ce constat peut être étonnant, si on considère le nombre imposant de sources disponibles (MEQ, CS, FCPPQ, Direction régionale, revues spécialisées, etc.) qui ne semblent peu ou pas être exploitées. À cet égard, certains propos des parents questionnent la qualité et la pertinence des informations émises. Il semble adéquat de souligner que la majorité de ces sources diffuse de l'information écrite, qui utilise un vocabulaire spécialisé, peu accessible aux non-initiés. Il est alors possible de penser que les informations ainsi transmises sont difficilement compréhensibles et peu adaptées au vocabulaire et aux réalités d'un bon nombre de parents. De plus, la lecture et le traitement de ces informations exigent un travail constant et de la

disponibilité, ce dont ne disposent peu ou pas les parents. D'autres encore laissent supposer qu'elles seraient incomplètes et orientées vers quelques intérêts particuliers de la direction. Tout au moins, est-il permis de suggérer que les parents vivent un certain malaise à ce propos.

Par ailleurs, si certains propos laissent supposer qu'ils sont bien informés, les résultats obtenus semblent montrer le contraire pour la majorité des parents. De nombreuses interventions dénoncent une difficulté certaine d'obtenir de la formation et de l'information, que ce soit face à la loi, aux intentions et politiques d'instances comme le Ministère, la commission scolaire ou l'école, aux politiques éducatives ou tout simplement par rapport au fonctionnement du conseil.

À ce sujet, les notions de Delaire (1993) identifient comme variable essentielle l'importance de posséder des informations précises sur la situation pour obtenir des solutions de qualité. Ces résultats obligent à questionner la qualité des informations reçues, la qualité des décisions prises et conséquemment, l'influence du manque d'informations sur la participation parentale au processus décisionnel.

En ce qui concerne la condition « habileté », les résultats obtenus révèlent fortement le sentiment d'un manque d'habiletés et ce, chez les parents, les élèves et les représentants de la communauté. Ils permettent de constater que les parents, dans l'ensemble, ne se sentent pas habilités à la prise de décision. Bien que de rares propos affirment le contraire, d'autres vont jusqu'à identifier la présence d'un sentiment d'incompétence chez les parents.

À cet égard, Delaire (1993) relie directement les variables habileté à prendre des décisions et qualité de l'information reçue à leurs influences sur la participation au processus décisionnel, c'est-à-dire que plus les informations sont précises et pertinentes, plus le décideur se sent habilité à prendre des décisions et par conséquent, plus il participe au processus. Les résultats permettent peut-être de supposer un lien causal entre le manque d'informations, le sentiment d'un manque d'habiletés et par exemple, la faible participation à la prise de décision constatée chez les parents dans le domaine pédagogique.

Pour faire suite, Delaire (1993) met en lumière l'influence proportionnelle de ces variables (information et habileté) sur l'importance que revêt la solution pour les membres du groupe, sur la motivation à l'engagement et sur la mise en place ou la réalisation de la solution retenue. Les résultats obtenus abondent plutôt en sens contraire, d'où l'obligation d'y apporter des précisions et des explications.

S'il est permis d'affirmer que la majorité des parents se sentent engagés et concernés face à la solution retenue et qu'ils accordent de l'importance à ces choix et à leur mise en application, l'examen minutieux des propos tenus révèle que leur engagement s'oriente vers des actions directement reliées au bien-être de leurs enfants et de leur école. Peu ou pas d'informations permettent de déceler un intérêt communautaire ou social. Les données obtenues sur la condition « importance de la solution » tendent d'ailleurs à confirmer ces observations, les parents ont souvent

spécifié [...] *parce que c'est important pour nos enfants*. Les mêmes commentaires sont relevés pour la mise en application de la solution.

En faisant le lien avec les notions de Delaire (1993) sur ces propos, les résultats obtenus face à ces trois derniers éléments semblent contradictoires, il est donc important de nuancer ces allégations. Des constats relevés lors de l'interprétation des données de la catégorie « Domaines » ont permis de suggérer que les parents prennent des décisions sur le plan des nécessités organisationnelles et fonctionnelles du conseil et sur le plan des nécessités fonctionnelles du milieu scolaire (Réf. 5.3.1). Il est possible d'émettre l'hypothèse que le manque d'informations et d'habiletés identifiés chez les parents, n'influencent peu ou pas leur engagement et l'importance qu'ils accordent à la mise en application lorsqu'il s'agit d'interventions concrètes qui répondent aux nécessités fonctionnelles de l'école, alors que ces mêmes carences produiraient l'effet contraire lorsqu'il s'agit de décisions prises en lien avec le fonctionnement du conseil.

D'ailleurs, les résultats obtenus pour les conditions « contribution et utilité » sembleraient appuyer cette hypothèse et confirmer les propos de Delaire (1993). Bien que des interventions signalent chez les parents la présence du sentiment de contribuer à la bonne marche de l'école, lorsqu'ils interviennent concrètement, de nombreuses autres soulignent le contraire lorsqu'il s'agit précisément des décisions concernant le fonctionnement général du conseil. De même, le sentiment d'être ou de ne pas être utile dans les prises de décision s'exprime en égale proportion et à ces

mêmes niveaux chez les parents. Peut-être y a-t-il là, sinon une contradiction du moins un malaise, avec les sentiments exprimés précédemment, d'où la pertinence de l'hypothèse formulée.

Les résultats obtenus sur la condition « décision » permettent d'emblée d'affirmer que les modes de prise de décision au sein du conseil respectent dans l'ensemble les étapes du processus telles que décrites par Delaire (1993) et ce, malgré quelques difficultés fonctionnelles inhérentes au processus lui-même.

Certains propos dénoncent un malaise à l'effet que des décisions seraient imposées ou du moins, fortement influencées par la volonté de la direction de l'école, par les politiques de la commission scolaire ou celles du Ministère. Ce constat ramène à celui exprimé précédemment au sujet d'informations incomplètes et orientées vers des intérêts précis et interroge sur la possibilité d'éventuelles limites, autres que législatives, structurelles ou fonctionnelles, imposées subrepticement aux parents dans leur participation au processus décisionnel. Est-il possible de voir là, ce que Delaire (1993) appelle un problème de partage du pouvoir et des responsabilités au sein du conseil ?

« La liberté d'expression », condition essentielle à toute prise de décision selon Delaire (1993), complète le volet décision. Les données recueillies sur le sujet révèlent la possibilité qu'ont les parents de s'exprimer librement lors des séances du conseil. Certains propos laissent supposer que les quelques difficultés d'expression soulevées pourraient être reliées au manque d'informations et au manque d'habiletés.

Rien cependant, ne permet d'affirmer qu'elles influencent particulièrement la participation des parents au processus décisionnel.

Par rapport à la condition « conflit », les résultats obtenus révèlent la présence de conflits au sein des membres du conseil ; ils en identifient les sortes et en précisent les sujets. Quelques propos seulement sont à l'effet contraire. Il est donc possible de prétendre qu'il se vit des conflits au sein de conseils d'établissement, du moins chez ceux qui ont été consultés.

Il est cependant nécessaire de nuancer et de préciser cette affirmation. Les conflits rencontrés semblent, selon les données recueillies, être dans une forte mesure reliés à l'apprentissage et à l'adaptation de tous les membres au travail partenarial et collégial qu'imposent les structures du conseil. De même, ne sont-ils pas étrangers aux rôles décisionnels qu'y jouent désormais les parents.

Les sortes de conflits relevés dans les propos retenus rejoignent ce que Delaire (1993) appelle un problème de fonctionnement de groupe soit désaccord, remise en cause, critique ou opposition lors des discussions ou face aux choix des solutions à retenir. Les conflits de temps et d'horaire et les conflits de tensions internes (intra-groupe) sont, selon Delaire (1993), des problèmes fréquemment rencontrés auxquels il est facile d'apporter des solutions satisfaisantes pour tous. Précisons aussi qu'à la lumière des résultats, rien ne permet de déceler la présence de conflits si importants qu'ils nuiraient au fonctionnement général du conseil ou à la participation au processus décisionnel des parents.

En réponse à la deuxième question de recherche, les résultats obtenus permettent d'affirmer que les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision, telles qu'ils les identifient, correspondent dans l'ensemble aux notions de prise de décision collective élaborées par Delaire (1993). Cette concordance est relevée tant dans les propos concernant le processus (identification du problème, recherche de solutions, etc.) et les problèmes rencontrés (fonctionnement du groupe, conflits, etc.) que dans ceux qui touchent aux variables identifiées (information, habileté, etc.).

Dans le présent cas, le manque d'informations et le manque d'habiletés dénoncés par les parents sont les variables qui influencent le plus fortement leur participation au processus. La nuance apportée à propos des deux niveaux décisionnels auxquels ils sont confrontés permet de maintenir l'allégation à l'effet d'une influence proportionnelle ou non proportionnelle entre ces variables, selon le niveau où ils interviennent et leur engagement ainsi que leur implication dans le processus décisionnel au sein du conseil d'établissement.

### 5.3.3 Effets.

Comment les parents perçoivent-ils les effets de leur participation à la prise de décision ? Cette dernière question de recherche permet de décrire la perception qu'ont les parents relativement aux effets de leur participation à la prise de décision.



La perception relative aux effets de la participation parentale au processus décisionnel est interprétée en regard de la typologie des activités de collaboration famille-école élaborée par Epstein (1995). Nous référons plus précisément aux activités de participation parentale reliées à l'engagement des parents dans l'administration scolaire.

Dans ce domaine particulier, Epstein (1995) identifie comme effets de la participation parentale au processus décisionnel, la conscience du pouvoir d'expression dans les prises de décision de l'école, l'intervention dans les politiques éducatives, le partage des expériences et la création de liens entre les parents, le sentiment d'appartenance à l'école et enfin, la conscience ou la connaissance des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère. Les données obtenues sur les effets sont interprétées dans le même ordre. À titre indicatif, le lecteur trouvera à l'Appendice F un référentiel quantitatif aux données recueillies pour la catégorie « Effets ».

Les résultats obtenus, par rapport à la conscience du « pouvoir d'expression » dans les prises de décision de l'école, révèlent chez les parents, à la quasi-unanimité, la perception que leurs avis sont pris en considération dans le processus décisionnel. Parallèlement, d'autres propos font état de la faible impression qu'ils ont d'intervenir dans les politiques éducatives de l'école.

Si la considération de leurs avis peut laisser supposer une influence positive sur la participation des parents, il semble toutefois pertinent de soulever quelques

réerves sur ce second constat. À ce sujet, rappelons les résultats mitigés à l'égard du sentiment d'utilité traité précédemment (Réf. 5.3.2) et la faible participation des parents aux prises de décision dans le domaine pédagogique (Réf. 5.3.1). Sans être contradictoires, ces résultats mis en parallèle, incitent à s'interroger sur l'importance réelle de la considération accordée aux avis des parents et l'influence effective de cette dernière sur leur participation.

Au sujet du « partage des expériences et la création de liens » entre les parents, les résultats sont à l'effet d'un partage réel des expériences qu'elles soient basées sur leur participation au Comité d'école, au Comité de parents ou au Conseil d'orientation ou qu'elles proviennent de leur vécu personnel. La présence de liens semble cependant plus réservée. Si de nombreux propos sont à l'effet de liens créés entre les parents puis entre ces derniers et les autres membres du conseil, d'autres expriment, au contraire l'absence de ces liens. Il est permis de préciser que les liens existants se vivent presque exclusivement à l'intérieur du conseil.

Cette précision explique peut-être que les parents aient développé un « sentiment d'appartenance » entre eux et face au conseil d'établissement et qu'ils n'en aient peu ou pas développé par rapport à l'école. Il semble que le vécu parental et leur participation au processus décisionnel ne débordent pas des structures du conseil lui-même. Ainsi, les données recueillies au sujet de la « perception et de la conscience des différentes politiques » (école, commission scolaire, Ministère) semblent corroborer ces propos. Elles révèlent en effet, une forte méconnaissance des

politiques qui régissent l'école ou qui émanent de la commission scolaire ou du Ministère.

Ce constat permet de suggérer que la participation des parents ne s'inscrit pas dans un contexte éducatif global ou dans une vision de l'ensemble des politiques éducatives préconisées par le système scolaire du Québec. Il ramène au manque d'informations et au manque d'habiletés constatés lors de l'interprétation de ces conditions (Réf. 5.3.2) et soulève une interrogation sur l'influence de la méconnaissance de ces politiques sur leur participation au processus décisionnel.

En se reportant aux activités reliées à l'engagement des parents dans l'administration scolaire et à la vision de Epstein (1995), les résultats obtenus obligent à questionner d'une part, la réelle participation parentale au processus décisionnel et, d'autre part, l'importance accordée à cet engagement au sein du conseil.

En réponse à la question de recherche, force est de constater, à la lumière des effets observés, que la participation des parents n'a pas encore atteint la maturité qui leur permettrait d'assumer pleinement et entièrement leurs rôles décisionnels.

#### 5.4 Discussion

Dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus correspondent dans l'ensemble à la situation vécue par les parents siégeant au conseil d'établissement d'écoles primaires et secondaires. En guise de compléments, il apparaît cependant intéressant de souligner, à partir de nos constats, certaines particularités révélatrices

des orientations et des préoccupations spécifiques à chacun de ces deux ordres d'enseignement.

Dans le domaine administratif par exemple, il s'avère que les préoccupations des parents du primaire s'orientent nettement vers le fonctionnement général du conseil et les relations avec la commission scolaire avec, en exclusivité, les récréations et les frais de surveillance du midi alors que celles des parents du secondaire dénotent plus spécifiquement un souci des règles de régie interne et du projet éducatif. Dans le domaine pédagogique, alors que les parents du niveau primaire sont préoccupés par les classes et les activités éducatives extérieures, les parents du secondaire s'orientent spécifiquement vers les nouvelles orientations, les programmes spéciaux et les activités extra scolaires.

Pour les conditions dans lesquelles participent les parents, deux particularités spécifiques sont notables au niveau primaire. L'une concerne le souci dont font abondamment montre les parents pour le bien-être de leurs enfants, et l'autre souligne l'importance qu'ils accordent aux solutions retenues, toujours en fonction de ces derniers. Enfin, au sujet des effets de la participation parentale au processus décisionnel, la principale particularité à relever concerne la méconnaissance exprimée spécifiquement par les parents de l'ordre primaire sur leurs droits, sur les politiques de la commission scolaire et du Ministère.

Les orientations et les préoccupations spécifiques exprimées sont attribuables aux exigences éducatives et scolaires qui caractérisent l'ordre d'enseignement où

interviennent les parents et non au fonctionnement du conseil d'établissement. Malgré ces particularités, les résultats ne permettent pas, en regard des questions et des objectifs de la recherche, de supposer que la participation parentale aux prises de décision diffère de façon significative selon l'ordre d'enseignement.

Le nombre restreint des participants à la recherche, le peu de conseils d'établissement représentés et le petit territoire géographique couvert ne permettent pas d'attribuer et de transférer les résultats obtenus à l'ensemble des conseils d'établissement du Québec. La participation parentale au processus décisionnel, telle qu'abordée et interprétée, convient et correspond à la réalité du contexte où s'est déroulée la recherche.

Il serait intéressant de procéder à une deuxième collecte de données qui garantirait la rigueur de la démarche et fournirait des informations complémentaires à la recherche. La pertinence de cette opération n'apparaît pas évidente, compte tenu du fait que les parents rencontrés à la phase d'implantation du conseil d'établissement, ne sont maintenant plus membres de cette instance. D'autre part, les données recueillies ne correspondraient plus à cette étape, qui est au cœur même de la préoccupation de recherche.

Il est cependant possible de répondre à la nécessité de rigueur scientifique, en confrontant les résultats à ceux d'une récente recherche menée sur la première année de fonctionnement des conseils d'établissement par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999). Cette étude a été conduite, en mai 1999, auprès de tous les conseils

d'établissement des écoles primaires et secondaires, des centres de formation professionnelle et des centres d'éducation aux adultes du Québec.

Les objectifs de cette étude étaient de décrire le fonctionnement des conseils au cours de leur première année, d'identifier les difficultés éprouvées et les solutions préconisées pour les surmonter, de mesurer le degré de satisfaction des conseils au terme de leur première année d'existence et enfin, d'identifier des moyens pour optimiser leur rôle.

L'instrument de collecte des données, un questionnaire d'enquête, a été expédié aux directeurs et directrices générales de toutes les commissions scolaires qui les ont ensuite transmis aux présidents et présidentes des conseils d'établissement.

Les données recueillies sont présentées séparément pour les écoles, les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes. On y distingue les différences observées entre les écoles primaires et secondaires et entre les écoles francophones et anglophones. Les résultats de l'enquête donnent un taux de réponse global de 44%. Ils ont été présentés dans un rapport déposé en décembre de la même année et distribué en mars et avril 2000 (MEQ, 1999).

Les résultats de cette étude, bien que différente par ses objectifs et par sa méthodologie s'apparentent à la structure d'analyse et d'interprétation des données développée dans la présente recherche. Ainsi, le volet « Sujets traités dans les écoles » correspond à la catégorie « Domaines ». Les résultats révèlent qu'en début de mandat, presque tous les conseils d'établissement parlent des règles de régie interne, du

budget de fonctionnement et de la compréhension de la loi (fonctionnement général), du plan d'action, du rôle de l'organisme de participation des parents et des activités de l'école. Ces mêmes sujets de discussion et ces préoccupations se retrouvent dans notre recherche, à l'exception du rôle de l'organisme de participation des parents.

La grande majorité des conseils discutent aussi du projet éducatif, des services offerts à l'école, des avis demandés par la commission scolaire, des règles de conduite, des mesures de sécurité, de la politique d'encadrement des élèves et du rapport annuel des activités. Ces sujets correspondent aux nôtres, à l'exception du rapport annuel des activités.

Parallèlement, des sujets peu abordés comme l'information à la communauté, l'évaluation des services offerts ou les critères de sélection du directeur d'école soulignés dans ce rapport se confirment aussi dans la présente recherche.

La programmation des activités éducatives, la mise en œuvre des services complémentaires et particuliers, les modalités d'application du régime pédagogique, l'orientation des programmes sont d'autres sujets de discussion relevés par cette enquête et qui se retrouvent aussi dans nos résultats.

L'enquête du Ministère révèle aussi que, sauf exception, tous les conseils d'établissement se penchent sur le budget annuel de l'école et la plupart sont touchés par les questions liées aux ressources humaines, matérielles et financières. Ces résultats confirment l'un des premiers constats de notre recherche. Enfin, d'autres

sujets, comme la surveillance du midi ou le transport scolaire, ont aussi été abordés par les parents rencontrés.

Dans l'ensemble, les résultats de l'enquête du Ministère en ce qui concerne les sujets traités corroborent les nôtres. Les discussions et les préoccupations exprimées par les participants de notre recherche rejoignent celles de l'ensemble des conseils d'établissement du Québec.

Le volet « Difficultés rencontrées » traité dans l'étude du Ministère correspond à la catégorie « Conditions » et confirme à bien des égards les résultats de la recherche. Les principales difficultés rencontrées au sein des conseils d'établissement, telles qu'identifiées par cette enquête, sont reliées au manque d'informations. Par exemple, notons des difficultés de compréhension et d'interprétation de certains articles de la loi, de compréhension et d'exercice des pouvoirs relevant du conseil ou de compréhension et de l'adoption du budget de l'école.

D'autres, comme la participation plus officielle des parents, le rôle de l'organisme de participation des parents ou encore des besoins de formation, se rapprochent du manque d'habiletés identifié dans la présente recherche. Enfin, les difficultés de relations entre les membres (parents et personnel scolaire), les relations avec la commission scolaire, le manque de temps de consultation ou la coordination des rôles et le manque de cohésion au sein du conseil s'apparentent fortement aux conflits relevés dans la présente recherche.



Bien que nous ne puissions prétendre à une concordance parfaite entre les résultats obtenus par le Ministère et les nôtres, du moins confirment-ils que les principales difficultés rencontrées chez les parents interrogés correspondent à l'ensemble de celles vécues dans les autres conseils.

L'objet de l'étude du Ministère ne rejoignant pas la catégorie « Effets », telle que développée, il n'est pas possible d'y comparer les résultats. Il ne peut être que supposé, conséquemment aux résultats corroborés pour les deux autres catégories, une concordance entre ces derniers et la réalité vécue par l'ensemble des conseils.

## Conclusion

Ce dernier volet présente les conclusions de la recherche. D'abord, nous rappelons brièvement la préoccupation et les objectifs de l'étude. Puis, nous exposons les principaux résultats obtenus et nous formulons quelques recommandations. Enfin, nous précisons les limites de la démarche et nous suggérons des perspectives relatives à de futures recherches sur le sujet.

Cette recherche sur l'actualisation de la participation parentale au processus décisionnel, telle que prévue par la Loi 180 et telle que vécue au sein du conseil d'établissement, apporte des réponses aux questions soulevées dans le cadre de la problématique. Elle permet l'atteinte des objectifs qui sont de décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision, d'identifier les domaines où ils interviennent à l'intérieur de ce processus et enfin, de décrire la perception relative aux effets de leur participation à la prise de décision.

Les résultats obtenus révèlent d'abord qu'en cette première année d'existence, les parents sont intervenus essentiellement dans le domaine administratif et se sont prononcés particulièrement sur les différentes règles de fonctionnement du conseil et de l'école, ainsi que sur les budgets. Ils soulignent ensuite que dans le domaine pédagogique, les parents ont peu exercé leurs droits décisionnels et se sont principalement confinés à des prises de décision sur les sorties éducatives.

À cet égard, il serait souhaitable que des mesures soient prises, par la direction et les enseignants, pour initier les parents aux visions pédagogiques de l'école et ainsi, faciliter leur participation au processus décisionnel dans ce domaine. Il pourrait s'agir de séances d'information, de sessions de formation, ou plus simplement, de la présence accrue des parents à l'école ou en classe, ce qui leur permettrait de démystifier et de mieux comprendre la réalité et les exigences éducatives des intervenants scolaires.

Ces mêmes résultats révèlent aussi que les conditions dans lesquelles les parents sont intervenus dans le processus décisionnel correspondent, dans l'ensemble, aux conditions habituelles inhérentes (c'est-à-dire présence de conflits, engagement, liberté d'expression, etc.) à tout processus de prise de décision collective et ce, malgré le manque évident d'informations et d'habiletés.

Ce constat amène à suggérer que les sources d'information, principalement écrites, soient adaptées pour en faciliter l'accessibilité et la compréhension chez les parents. De même, il serait pertinent de diversifier ces sources et de créer des outils concrets pour les parents. À titre d'exemples, l'information peut être présentée sous formes de films, de conférences, de rencontres de personnes-ressources, de discussions et d'échanges inter-conseils par le biais du réseau Internet, etc. Il serait intéressant de créer des lieux et des moments de rencontres communs, autres que ceux prévus à l'horaire des séances, qui permettraient à tous les membres d'échanger leurs points de vue et leurs expériences.

Enfin, les résultats permettent de penser qu'à la fin de cette première année de présence au conseil, la perception des parents relative aux effets de leur participation laisse entrevoir chez eux des malaises qui ne favorisent pas l'actualisation pleine et entière de leurs rôles décisionnels.

La nouveauté relative à la participation parentale au processus décisionnel au sein du conseil d'établissement, l'absence quasi totale d'études réalisées sur le sujet et le devis même de l'étude ne permettent pas d'appliquer les résultats obtenus à l'ensemble des conseils. Cependant, il est possible d'émettre l'hypothèse qu'ils sont représentatifs de la réalité vécue dans de nombreux conseils d'établissement des écoles primaires et secondaires québécoises.

L'orientation exclusive de l'objet de recherche, vers la participation des parents dans cette nouvelle instance décisionnelle, représente à la fois la force et la faiblesse de cette recherche. Si elle permet de développer des connaissances sur l'engagement des parents en administration scolaire et d'en comprendre un peu mieux le processus, elle entraîne aussi la limite du regard posé sur un seul élément faisant partie d'un ensemble et influencé par cet ensemble. En ce sens, la recherche est limitée à un seul aspect et les résultats ne permettent pas, par exemple, de décrire la participation parentale au processus décisionnel par rapport à l'ensemble des membres du conseil d'établissement.

Les implications relatives à de futures recherches sur la participation parentale au processus décisionnel au sein du conseil d'établissement ouvrent la voie à bien des

prospectives. Il serait important de refaire cette démarche auprès des directeurs d'école, des enseignants, du personnel professionnel et même, auprès des représentants de la communauté et des élèves, dans le cas d'une école secondaire. Il serait alors possible de décrire, dans une perspective globale, le rôle décisionnel des parents, de définir l'inter-influence de chaque représentant sur les prises de décision, d'identifier les orientations de chacun et enfin, de situer le processus décisionnel dans un contexte représentatif de la réalité de l'entité qu'est le conseil d'établissement.

La même étude pourrait être reprise et poursuivre les mêmes objectifs auprès des parents pour la deuxième ou la troisième année d'exercice du conseil. Il pourrait en être de même auprès de tous les autres membres du conseil, faisant ainsi l'objet d'une étude comparative entre la participation parentale au conseil d'établissement et les anciennes instances qu'il a remplacées, c'est-à-dire le Comité d'école et le Conseil d'orientation.

D'autres voies sont à explorer à partir des résultats obtenus pour expliquer la participation des parents au processus décisionnel. En regard de l'interprétation, de nombreuses questions ont été soulevées, notamment sur le manque d'informations et d'habiletés. D'une part, il serait nécessaire d'approfondir ces volets, de questionner les sources d'informations et la responsabilité du Ministère, de la commission scolaire, du directeur de l'école et des enseignants comme détenteurs et diffuseurs d'informations pour les parents. Peut-être, serait-il aussi pertinent d'interroger la responsabilité et la motivation des parents eux-mêmes, face à leurs besoins

d'informations. D'autre part, interroger les causes de ce manque d'informations pourrait être révélateur d'autres problématiques comme des difficultés de partage des pouvoirs ou de contrôle de l'information qui apporteraient un nouvel éclairage à la démarche.

Par ailleurs, il serait intéressant de soulever la question des compétences parentales dans les prises de décision, plus spécifiquement, dans le domaine pédagogique et d'étudier le manque d'habiletés identifié et son influence sur la qualité des décisions prises. Une autre source complémentaire de renseignements consisterait à revoir chaque condition et effet identifiés de la participation parentale et d'en étudier les incidences sur le processus décisionnel. Il serait tout aussi pertinent d'explorer la structure du conseil lui-même, la place réelle qui est accordée à chacun des intervenants et enfin, de questionner la volonté législative face à la participation parentale et face aux pouvoirs décisionnels qui leur sont attribués.

On pourrait aussi orienter la recherche vers la perception du pouvoir des parents face aux membres du conseil ou encore, vers toute la nature de l'exercice du pouvoir par les décideurs. Enfin, il serait sûrement intéressant d'entreprendre une étude longitudinale sur la participation parentale au processus décisionnel, d'évaluer l'importance que prendra l'exercice de leurs rôles décisionnels au sein du conseil, de la comparer à celle des autres intervenants et de suivre l'évolution relative à la volonté législative à cet égard.

## Références



- Becher, R. M. (1984). *Parent involvement : A review of research and principles of successful practice*. Urbana, Illinois : University of Illinois.
- Bédard-Hô, F. (1996). *Partage des pouvoirs et des responsabilités. Éléments de comparaison internationale et canadienne*. Québec : Commission des états généraux sur l'éducation.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harward University Press.
- Christenson, S. L. (1990). Differences in students'home environments : The need to work with families. *School Psychology Review*, 19(4), 505-517.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration : Effects, issues and opportunities. Dans *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*, sous la dir. De S. L. Christenson et J. C. Conoley (pp. 19-52). Maryland : The National Association of School Psychologists.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1993). *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle. Rapport annuel 1991-1992 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *L'école une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire. Avis à la ministre de l'Éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999a). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1999b). *L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement. Rapport annuel 1998-1999 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec : Le Conseil supérieur de l'éducation.
- Delaire, G. (1993). *Le chef d'établissement. Techniques et pratique de management* (2e éd.). Paris :Berger-Levrault.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Université Laval.

- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, F. D., & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting to style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Dunklee, D.R. (2000). *If You Want To Lead, Not Just Manage. A Primer For Principals*. Thousand Oaks, Ca : Corwin Press, Inc.
- Epstein, J. (1988). How do we improve programs in parent involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. (1990). Schools and family connections: theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. D. Unger & M. Sussman (Eds.), Dans *Families in Community Settings : Interdisciplinary Perspectives* (pp. 99-126). New-York : Haworth Press.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. M. Alkin (Ed.), Dans *Encyclopedia of Educational Research* (pp. 1139-1151). New-York : MacMillan.
- Epstein, J. (1995). School/Family/Community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Inchauspé, P. (1998). Transformer l'école, nouvelle responsabilité des directions d'enseignement. Dans G. Pelletier, & R. Charron (Éds), *Diriger en période de transformation* (pp. 47-61). Montréal : Les Éditions de L'AFIDES.
- Jennings, L. (1990, April 4). Studies link parental involvement, higher student achievement. *Education Week IX*, 20-24.
- Koffi, V., Laurin, P., & Moreau, A. (1998). *Quand l'école se prend en main*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Laurin, P. (1999). Le changement dans le milieu scolaire : les administrateurs sont-ils prêts à y faire face ? Dans P. Toussaint, & P. Laurin (Éds), *L'accélération du changement en éducation* (pp. 135-165). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Leclerc, J. (1996). *En éducation, la nécessité d'une autre gestion. La qualité totale des processus pour l'amélioration des résultats*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

- Lindle, J. C. (1990). Five reasons to prepare your staff for parent involvement. *The School Administrator*, 47(6), 19-22.
- Mayer, R., & Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Ministère de l'Éducation. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1998). *Loi sur l'instruction publique. Changements de janvier 1998*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Les conseils d'établissement. Regard sur une première année de fonctionnement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Organisation de coopération et de développement économique. OCDE. (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Paillé, P. (1991, Mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée à l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences.
- Saint-Laurent, L., Royer, É., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19(3), 270-286.
- Université du Québec à Trois-Rivières. (1995). *Politique d'éthique en recherche à l'UQTR. Résolution 381-CA-3298, 19 juin 1995*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Violette, M. (1999). Examen général du système d'éducation en contexte de changement. Dans P. Toussaint, & P. Laurin (Éds), *L'accélération du changement en éducation* (pp. 25-44). Montréal : Les Éditions Logiques.

Vroom, V.H., & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and Decision-Making*. Pittsburgh, Pa : University of Pittsburgh Press.

Vroom, V.H., & Jago, A.G. (1988). *The New Leadership*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

## Appendices

Appendice A

Protocole d'entrevue

## Présentation de l'Entrevue aux Parents Participant à la Recherche

Bonjour... Madame... Monsieur,

Je m'appelle Lucille Morin, je suis étudiante à la Maîtrise en administration scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je fais présentement une recherche sur la participation parentale dans le processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement. Je travaille sous la direction de Mesdames Rollande Deslandes et Louise Lafortune, professeures et chercheures au département des sciences de l'Éducation.

Cette recherche vise à décrire les conditions dans lesquelles les parents participent au processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement, à identifier leurs domaines d'intervention dans ce processus et enfin, à décrire les effets prévisibles de leur participation à la prise de décision.

Dans ce cadre, je sollicite votre collaboration en tant que représentant ou représentante des parents au conseil d'établissement de votre école. J'aimerais vous rencontrer en entrevue pour recueillir vos commentaires concernant ces sujets.

Comme il se doit, cette entrevue d'une heure est confidentielle, c'est-à-dire que votre identité ne sera pas révélée et que les informations recueillies seront traitées avec grande discrétion. Elle doit être enregistrée afin d'assurer la fidélité et l'exactitude lors de la transcription et de l'analyse des propos tenus. Toutes ces données sont à l'usage exclusif de l'étudiante et de ses directrices, elles seront détruites à la fin de la diffusion de la présente recherche.

À la lumière de ces précisions, puis-je compter sur votre précieuse collaboration? Aimeriez-vous recevoir les thèmes sur lesquels je désire m'entretenir avec vous? Nous pourrions nous rencontrer au cours du mois de juin en un lieu et au moment qui vous convient le mieux.



Lettre de Confirmation du Rendez-vous

Trois-Rivières, juin 1999

Madame ou Monsieur.....

.....

.....

Bonjour Madame, Monsieur,

Je vous remercie de bien vouloir collaborer à ma recherche. Le partage de vos commentaires et de votre expérience en tant que représentant des parents au conseil d'établissement est très précieux.

Tel que convenu lors de notre conversation téléphonique, il me fait plaisir de vous faire parvenir les thèmes sur lesquels je désire m'entretenir avec vous :

- les conditions de la participation parentale au processus de prise de décision ;
- les domaines d'intervention des parents ;
- les effets prévisibles de la participation parentale au processus de prise de décision.

Vous aurez ainsi une bonne idée de l'orientation de notre entretien, prévu le juin à ... h... à Trois-Rivières.

Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez me rejoindre à l'adresse électronique suivante ... ou au numéro de téléphone (819) ...

Recevez Madame ou Monsieur l'expression de mes plus sincères remerciements.

Lucille Morin  
Étudiante à la Maîtrise en administration scolaire  
Université du Québec à Trois-Rivières

Contrat de Confidentialité

Trois-Rivières, juin 1999

Je, soussigné, accepte de prendre part à la recherche menée par Lucille Morin portant sur la participation parentale dans le processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement. Je consens à l'utilisation des données recueillies, sachant que les propos tenus sont confidentiels.

---

Parent participant

Je, soussignée, m'engage à respecter la confidentialité des données recueillies et à les traiter avec discrétion. Les enregistrements réalisés seront détruits à la fin de la diffusion de cette présente recherche.

---

Lucille Morin  
Étudiante à la Maîtrise en administration scolaire  
Université du Québec à Trois-Rivières

Lettre de Remerciement

Trois-Rivières, 30 juin 1999

Madame ou Monsieur.....

.....

.....

Bonjour Madame, Monsieur,

Je vous remercie de l'intérêt que vous avez porté à ma recherche sur la participation parentale dans le processus de prise de décision au sein du conseil d'établissement. Votre collaboration à cette étude est très précieuse et très appréciée.

Le partage de vos commentaires et de votre expérience en tant que représentant des parents au conseil de votre école est une source de renseignements de premier ordre et d'un grand intérêt pour cette recherche. De plus, la disponibilité et la générosité dont vous avez fait montre ont grandement facilité ma démarche.

Recevez Madame ou Monsieur l'expression de mes plus sincères remerciements.

Lucille Morin  
Étudiante à la Maîtrise en administration scolaire  
Université du Québec à Trois-Rivières

Appendice B

Questionnaire d'entrevue

<b>Domaine de prise de décision</b>	1. Au cours de cette première année, quel type de décision les parents membres du conseil d'établissement, ont-ils été appelés à prendre ? Quelles décisions administratives ont été prises (fonctions et pouvoirs généraux, ressources matérielles et financières) ? Quelles décisions pédagogiques ont été prises (services éducatifs, services extra scolaires) ?
<b>Sujet de discussion</b>	<p>1.1 Sur quels sujets particuliers avez-vous été appelé à prendre des décisions ?</p> <p>1.2 Y a-t-il d'autres sujets sur lesquels vous auriez aimé vous prononcer ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Si non, est-ce à dire que vous êtes satisfait dans les domaines où vous intervenez ?</p> <p>1.3 Avez-vous l'impression qu'il y a d'autres sujets sur lesquels les parents auraient aimé se prononcer ? Si oui, lesquels ? Si non, est-ce à dire qu'ils sont satisfaits des domaines où ils interviennent ?</p>
<b>Prise de décision</b>	1.4 Comment se prennent les décisions au sein du conseil d'établissement ?
<b>Intervention</b>	1.5 Avez-vous l'impression d'intervenir dans le volet éducatif de l'école ? Si oui, comment se fait cette intervention ? Si non, comment pourriez-vous intervenir dans ces politiques ?
<b>Partage des expériences</b>	1.6 Avez-vous l'impression de pouvoir partager vos expériences avec d'autres parents ? Si oui, comment le faites-vous ? Si non, qu'est-ce qui vous empêche de le faire ?

<b>Information</b>	1.7	Quelles sont les informations qui vous sont fournies pour prendre des décisions ?
	1.8	Avez-vous l'impression d'avoir les informations nécessaires pour prendre des décisions ? Si oui, comment et par qui vous sont transmises ces informations ? Si non, quel type d'informations vous serait utile ?
<b>Habilité</b>	1.9	Quelles habiletés vous semblent utiles pour bien participer à la prise de décision ?
	1.10	Avez-vous l'impression que les parents possèdent les habiletés pour prendre adéquatement des décisions ? Si oui, qu'est-ce qui vous le fait dire ? Si non, quelles habiletés seraient nécessaires ?
<b>Type de discussion</b>	1.11	À quel type de discussion avez-vous participé alors qu'il y avait des décisions à prendre ?
<b>Application</b>	2.	Comment se concrétise l'application des décisions ?
<b>Engagement</b>	2.1	Avez-vous l'impression que les parents se sentent engagés ou concernés par l'application des décisions qui sont prises ? Si oui, comment se manifeste cet engagement ? Si non, comment expliquez-vous cela ?
<b>Liberté d'expression</b>	2.2	Avez-vous l'impression que les parents peuvent exposer librement et pleinement leur point de vue sur les décisions à prendre ? Si oui, comment procèdent-ils ? Si non, en quoi ou pourquoi ne peuvent-ils le faire ?

<b>Conflit</b>	2.3	Y a-t-il des risques de conflits entre les membres du conseil d'établissement au sujet des différentes solutions possibles ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Si non, comment cela s'explique-t-il ?
<b>Solution</b>	2.4	Avez-vous l'impression que le choix des solutions retenues revêt une importance particulière pour les parents ? Si oui, en quoi ces solutions les touchent-elles ? Si non, pouvez-vous expliquer ?
<b>Utilité</b>	3.	Au cours de cette première année, avez-vous l'impression d'avoir été utile dans les prises de décision du conseil d'établissement ? Dans quel sens ?
<b>Sentiment d'appartenance</b>	3.1	Au cours de cette année, avez-vous l'impression que les parents ont développé un sentiment d'appartenance à l'école par le biais du conseil d'établissement ? Si oui, comment ce sentiment s'est-il développé ? Si non, qu'aurait-il fallu pour le développer ?
<b>Lien</b>	3.2	Au cours de cette première année, avez-vous l'impression que les parents ont créé des liens entre eux ? Si oui, comment cela s'est-il produit ? Si non, qu'est-ce qui les a empêchés de le faire ?
<b>Considération</b>	3.3	Avez-vous l'impression que l'avis des parents est pris en considération dans les prises de décisions ? Si oui, pouvez-vous donner un exemple ? Si non, comment cela s'explique-t-il ?
<b>Contribution</b>	3.4	Les parents ont-ils l'impression de contribuer à la bonne marche de l'école lors des prises de décision ? Si oui, en quoi y contribuent-ils ? Si non, que faudrait-il pour qu'ils y contribuent ?

---

**Conscience**

3.5 Avez-vous l'impression que les parents sont conscients des politiques au niveau de l'école ? De la commission scolaire ? Du ministère de l'Éducation ? Si oui, comment s'est fait cette prise de conscience ? Si non, qu'aurait-il fallu faire pour les conscientiser ?

---



## Appendice C

### Définition des codes

## Définition des Codes

- Domaine de prise de décision (**Dom**) : Tels que définis par la Loi 180, les domaines de prise de décision sont d'ordre administratif (**DomA**) (fonctions et pouvoirs généraux, ressources matérielles et financières) et d'ordre pédagogique (**DomP**) (services éducatifs, services extra scolaires).
- Sujet de prise de décision (**Suj**) : Tels que précisés par la Loi 180, les sujets sur lesquels les membres du conseil d'établissement sont appelés à être consultés, à se prononcer ou à prendre une décision sont :

Au niveau des fonctions et pouvoirs généraux :

- projet éducatif
- politique d'encadrement des élèves
- règles de conduite
- mesures de sécurité
- bonne marche de l'école
- services dispensés par la commission scolaire
- acte d'établissement de l'école
- sélection du directeur de l'école
- confessionnalité de l'école
- partage des biens, services ou activités
- rapport annuel
- communauté

Au niveau des fonctions et pouvoirs reliés aux services éducatifs :

- application du régime pédagogique
- activités éducatives extérieures
- services complémentaires et particuliers

Au niveau des fonctions et pouvoirs reliés aux services extra scolaires :

- services éducatifs
- services à des fins sociales, culturelles ou sportives
- fourniture de biens ou services

Au niveau des fonctions et pouvoirs reliés aux ressources matérielles et financières :

- utilisation des locaux ou immeubles
- dons, legs, subventions ou autres
- budget annuel

- **Prise de décision (Déc)** : Nous référons aux étapes du processus de prise de décision collective telles que définies par Delaire (identification du problème, recherche de solutions, etc.) et précisons le mode de prise de décision (par vote, par consensus, etc.). (**DécA**), décision concernant le domaine administratif et (**DécP**), décision concernant le domaine pédagogique.
- **Intervention (Int)** : Tel que précisé par Epstein, l'intervention dans les politiques éducatives est l'une des conséquences ou des effets de la participation parentale au processus de prise de décision (prise de position sur les règles de conduite, les programmes, les activités, etc.).
- **Partage des expériences (Par)** : Tel que précisé par Epstein, le partage des expériences est l'une des conséquences ou des effets de la participation parentale au processus de prise de décision (discussion et partage du vécu des parents par rapport à l'école ou à l'éducation de leur enfant).
- **Information (Inf)** : Tout renseignement ou explication concernant les sujets susceptibles d'être discutés ou sur lesquels doit être prise une décision aux séances du conseil.
- **Habilité (Hab)** : Telle que définie par Delaire l'habileté est la capacité ou l'aptitude (la compétence) du parent à identifier le problème, à faire l'analyse de la situation, à émettre des hypothèses de solutions, à prévoir les effets et la mise en œuvre de la solution.
- **Application (App)** : Telle que définie par Delaire l'application est la mise en œuvre ou la réalisation de la décision.
- **Engagement (Eng)** : Tel que précisé par Delaire, les aspects prise de position par rapport à la décision, participation à sa réalisation et partage des responsabilités sont retenus pour définir l'engagement.
- **Liberté d'expression (Exp)** : La liberté d'expression telle que définie par Epstein est la capacité ou la possibilité qu'a le parent d'exposer pleinement et librement son point de vue lors de la prise de décision.
- **Conflit (Con)** : Tel que défini par Delaire, désaccord, remise en cause, critique, opposition lors des discussions ou face au choix des solutions possibles ou retenues, rejoint aussi les notions de temps et d'horaire.

- Importance de la solution (**Sol**) : Selon Delaire, l'importance que revêt pour les parents le choix des solutions retenues ou perception de l'importance accordée (à partir des besoins, de l'expérience, de la connaissance des parents) aux solutions retenues.
- Utilité (**Uti**) : Telle que vu par Delaire, contribution positive et efficace à la prise de décision.
- Sentiment d'appartenance (**Sap**) : Selon Epstein, identification à l'école, adhésion aux valeurs véhiculées, au fonctionnement, aux règles de vie de l'école, sentiment d'être membre à part entière ou d'appartenir au groupe-école.
- Lien (**Lie**) : Relations entre les parents, connivence, complicité, collaboration (par leur implication dans le milieu, par leur participation et par leurs actions).
- Considération (**Cod**) : Prise en compte de l'avis des parents lors de la prise de décision.
- Contribution (**Ctr**) : Apport des parents au niveau décisionnel et implication concrète à la bonne marche de l'école.
- Conscience (**Cce**) : Selon Epstein, la conscience correspond à la perception et à la connaissance qu'ont les parents sur les politiques de l'école, de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation.

Appendice D

Validation interjuge des codes

## Procédures - Accord interjuge 01

Pour le premier exercice d'accord interjuge nous avons procédé par :

- Définition des codes
- Choix de l'entrevue
- Segmentation des propos en unités de sens
- Codification de l'entrevue par la chercheuse
- Codification de l'entrevue par le juge témoin
- Mise en commun des codes identifiés
- Calcul des concordances et des discordances
- Discussions
- Précision de la segmentation des unités de sens
- Précision et ajustement/concordance des codes
- Révision de la définition des codes

## Concordances – Discordances (Accord interjuge 01)

Concordances		Discordances	
Suj – Suj	(10)	Inf – Hab	(8)
Con – Con	(9)	Déc – Con	(6)
Hab – Hab	(9)	Par – Con	(3)
Inf – Inf	(8)	Suj – Déc	(2)
Cce – Cce	(5)	Sol – Cod	(2)
Cod – Cod	(5)	Con – Sap	(2)
Sol – Sol	(4)	Inf – Cce	(2)
Déc – Déc	(4)	Ctr – Inf	(1)
Par – Par	(3)	Suj – Dom	(1)
Dom – Dom	(3)	Cod – Con	(1)
Uti – Uti	(3)	Par – Lie	(1)
Lie – Lie	(3)	Hab – Uti	(1)
Int – Int	(2)	Int – Sol	(1)
Sap – Sap	(2)	Int – Cod	(1)
Eng – Eng	(2)	Eng – Suj	(1)
App – App	(2)	Exp – Con	(1)
Ctr – Ctr	(1)	Sol – Ctr	(1)
Exp – Exp	(1)	Sol – Sap	(1)
		Ctr – Con	(1)
		Con – Uti	(1)

Niveau de concordance 67.5% - 76/38

### Procédures - Accord interjuge 02

Pour le deuxième exercice d'accord interjuge nous avons procédé par :

- Choix de l'entrevue
- Segmentation des propos en unités de sens
- Codification de l'entrevue par la chercheure
- Codification de l'entrevue par le témoin
- Mise en commun des codes identifiés
- Calcul des concordances et des discordances
- Discussions
- Précision de la segmentation des unités de sens
- Précision et ajustement/concordance des codes
- Révision de la définition des codes



## Concordances – Discordances (Accord interjuge 02)

Concordances		Discordances	
Hab – Hab	(18)	Sol – Eng	(2)
Déc – Déc	(13)	Déc – Hab	(1)
Con – Con	(12)	Par – Con	(1)
Inf – Inf	(8)	Con - Inf	(1)
Suj – Suj	(8)	Con – Ctr	(1)
Eng – Eng	(5)	Eng – Déc	(1)
Sap – Sap	(4)	Eng – Exp	(1)
Cod – Cod	(4)	Inf – Exp	(1)
Dom – Dom	(4)	Sol – Suj	(1)
Exp – Exp	(3)	Suj – Inf	(1)
Cce – Cce	(2)		
Par – Par	(2)		
Ctr – Ctr	(2)		
Uti – Uti	(2)		
Sol – Sol	(1)		
Lie – Lie	(1)		

Niveau de concordance 89% - 89/11

## Appendice E

Synthèse de la codification des données recueillies

## Synthèse de la codification des données recueillies

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Domaines	Domaine administratif (DomA)	Fonctions et pouvoirs généraux	<p>Référence au Comité d'école, au Comité de parents et au Conseil d'orientation (S1.1.1.5-6, S1.1.2.78-79, S1.1.13.516-517, S2.1.6.220-224, S2.1.6.225-230, S3.1.6.219-220, S5.1.1.16-17, S5.1.1.37-38, S5.1.3.106-107, S5.1.3.113, S6.1.10.391-392)</p> <p>Les commissions scolaires (S1.1.16.644, S1.1.16.656-659, S1.1.17.665-671, S1.1.17.672-680, S2.1.1.17, S2.1.2.69-71, S2.1.2-3.79-82, S2.1.10.374-375, S2.1.10.379-383, S2.1.10.387-389, S3.1.2.59-60, S3.1.2.61-62, S3.1.7.274-275, S5.1.4.151, S5.1.6.231, S5.1.7.250, S5.1.7.257, S5.1.7.266, S6.1.2.55-57, S6.1.2.73-74, S6.1.2.76-78, S6.1.2.81-83, S6.1.5.169-172, S7.1.7.253-258, S7.1.7.263-269, S7.1.8.292-294)</p> <p>Le ministère (S2.1.10.374, S2.1.10.378-379, S3.1.3.112-113, S6.1.2.81-83, S7.1.3.112-117, S7.1.3.118-122, S7.1.3.123-124)</p> <p>Fonctionnement général (S1.1.1.32-34, S1.1.8-9.329-336, S1.1.9-10.361-383, S2.1.1.14-15, S2.1.1.17-18, S2.1.10.369-370, S3.1.1.10-11, S3.1.2.52, S3.1.2.74-75, S3.1.3.95-109, S3.1.4.153, S3.1.4.158, S3.1.4.163-166, S3.1.5.180-185, S3.1.7.271-272, S4.1.1.4-7, S5.1.1.3-4, S5.1.1.20, S5.1.2.41, S5.1.2.43-44, S5.1.2.58-59, S5.1.4-5.161-165, S5.1.5.166-175, S6.1.1.3-6, S6.1.1.13-17, S6.1.1.22-28, S6.1.2.72-73, S6.1.6-7.247-254, S6.1.7.264-269, S6.1.8.307-311, S6.1.9.353-365, S7.1.1.3-10, S7.1.1.16-18, S7.1.1.19-21, S7.1.2.46-50, S7.1.2.66-68, S7.1.8.295-299)</p> <p>Projet éducatif (S3.1.1.8, S3.1.4.141, S6.1.4-5.158-168, S6.1.10.393)</p>
		Ressources matérielles et financières	<p>Budget (S1.1.1.13-14, S1.1.8.327, S1.1.14.547-552, S1.1.14.553-561, S3.1.1.19-22, S3.1.1.23-27, S3.1.1-2.39-44, S4.1.1.9, S4.1.1.10, S4.1.8.293-295, S4.1.10.362-371, S4.1.10.372-374, S4.1.10.375-378, S6.1.2.55-60, S7.1.1.11-15, S7.1.4.127-130, S7.1.4.153-157, S7.1.7.282-284)</p>

## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
	Domaine pédagogique (DomP)	Services éducatifs	<p>Les classes (S1.1.1.7, S2.1.1.5-6, S2.1.1.10-12)</p> <p>Services des activités éducatives extérieures (S1.1.7-8.277-291, S1.1.8.292-302)</p> <p>Nouvelles orientations (S4.1.1.11-13, S4.1.1.14-16)</p> <p>Horaire des cours (S7.1.1.28-30)</p> <p>Les programmes spéciaux (S7.1.3.100-104, S7.1.4.131-137, S7.1.4.138-144, S7.1.7.270-275)</p>
		Services extra scolaires	Services extra scolaires (S6.1.6.208-230, S6.1.6.231-244)
Domaines	Sujet administratif (SujA)	Fonctions et pouvoirs généraux	<p>Politiques de fonctionnement (S2.1.1.18, S2.1.2.49-50, S2.1.2.55, S2.1.2.63, S6.1.1.8, S6.1.1.18-21)</p> <p>Les règlements de l'école, code de vie (S1.1.1.20, S1.1.2.40, S1.1.5.178-179, S1.1.8.310-319, S1.1.8.321, S1.1.14.545-546, S1.1.16.624-625, S2.1.5.188-192, S3.1.1.8, S3.1.3-4.114-127, S3.1.4.128-132, S3.1.4.147-148, S3.1.5.192, S5.1.2.63, S6.1.1.8, S6.1.11.435, S7.1.6.227)</p> <p>Le projet éducatif (S1.1.15.615-621, S2.1.5.193-194, S3.1.1.8, S3.1.4.141, S3.1.5.191, S3.1.5.202, S6.1.1.29-31, S6.1.10.393)</p> <p>Confessionnalité de l'école (S6.1.5.183-187)</p> <p>Transport scolaire (S5.1.2-3.74-84, S5.1.6.229-230, S5.1.7.258)</p>

Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Domaines	Sujet administratif (SujA)	Ressources matérielles et financières	<p>Les budgets (S1.1.1.13-14, S1.1.1.15-16, S1.1.1.26, S1.1.7.280, S1.1.8.293, S1.1.8.327, S1.1.12.460-461, S1.1.14.547-552, S1.1.14.553-561, S1.1.14.567-569, S1.1.17.676, S2.1.1.21-23, S2.1.1.28-29, S2.1.1-2.40-42, S2.1.2.50-51, S2.1.2.59, S2.1.7.271-272, S2.1.8.288-289, S2.1.9.356, S2.1.9-10.364-367, S2.1.10.379-383, S2.1.10.396-398, S3.1.1.22, S3.1.1.25-26, S4.1.1.10, S4.1.4.150-152, S4.1.9.346-348, S4.1.9.351-354, S4.1.9.355-358, S4.1.9.359-361, S4.1.10.362-371, S4.1.10.372-374, S4.1.10.375-378, S6.1.2.55-60, S6.1.6.208-230, S7.1.1.11, S7.1.4.127-130, S7.1.7-8.285-289)</p> <p>Agrandissement de l'école (S1.1.8-9.329-336, S1.1.9-10.361-383, S1.1.11.437-439, S1.1.13.531-533, S1.1.14.544-545, S1.1.16.634, S5.1.1.6, S5.1.1.11-17, S5.1.2.71-73, S5.1.4.142-143)</p> <p>La publicité (S6.1.3.99-104, S6.1.3.105-116, S6.1.3.117-125, S6.1.3-4.126-143, S6.1.4.144-157, S7.1.4.145-152, S7.1.4.153-157)</p> <p>Location de salles (S2.1.1.16, S6.1.7.278-280)</p>

## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Domaines	Sujet pédagogique (SujP)	Services éducatifs	<p>Les sorties éducatives (S1.1.1.8, S1.1.7.270, S1.1.8.322, S1.1.8.323-327, S2.1.1.19-20, S2.1.7.260-262, S2.1.8.296-297, S6.1.5.191-194)</p> <p>Surveillance et encadrement du midi (S1.1.2.73, S1.1.2.74, S1.1.10.406-410, S1.1.10.413, S1.1.11.418-419, S1.1.11.444, S1.1.11.446-448, S1.1.11-12.454-457, S1.1.12.459, S2.1.4.160-163, S2.1.7.269-270, S3.1.1.15, S3.1.1.17, S3.1.2.42-43, S3.1.3.86-87, S3.1.3.90, S4.1.10.375-378, S7.1.6.226-227)</p> <p>Objectifs et matériel pédagogique (S1.1.6.224-228, S1.1.6.231, S1.1.7.259, S1.1.7.272-273, S1.1.15.597-599, S2.1.1.10, S2.1.7.250-251, S2.1.11.417-418, S2.1.11.424, S3.1.2.45-46, S6.1.2.44-54)</p> <p>Les niveaux multiples (S2.1.5.174-176, S2.1.5.176-179, S2.1.5.180-186, S3.1.4.155)</p> <p>Les activités étudiantes (S2.1.8.297-298, S3.1.2.45-46, S4.1.1.8, S4.1.9.351-354, S5.1.1.26-27)</p> <p>Classe d'adaptation scolaire (S3.1.2.52-56, S7.1.6-7.245-248)</p> <p>Les programmes (S4.1.10.372-374, S4.1.1.11-13, S6.1.7.287-288, S7.1.1.29-30, S7.1.1-2.40-45, S7.1.4.131-137, S7.1.6.220-221, S7.1.7.270-275)</p>
		Services extra scolaires	<p>Activités extra scolaires (S1.1.7.279-281, S1.1.7.286-288, S1.1.14.549-550, S6.1.6.231-244)</p>

## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Domaines		Fonctions et pouvoirs généraux	Régie interne (S6.1.1.7-12, S6.1.6-7.247-254, S6.1.7.264-269, S6.1.11.435) Projet éducatif (S6.1.1.32-38, S6.1.1-2.39-43) Les récréations (S1.1.2.45-46, S1.1.5.192-198) Confessionnalité de l'école (S6.1.5.188-190)
	Décision administrative (DécA)	Ressources matérielles et financières	Location de salles (S2.1.1.16) Les mauvaises créances (S2.1.1.21-27, S2.1.7.271-277, S2.1.7-8.282-287) Les budgets (S1.1.1.25-28, S1.1.9.337-342, S2.1.2.49-54, S3.1.1.28-29, S6.1.2.61-71, S6.1.6.208-230, S6.1.6.231-244) Construction d'un bâtiment (S5.1.1.5-10) Les frais des surveillants du midi (S1.1.1.22-24, S1.1.9.339-341, S1.1.12.458-461, S2.1.1.22-23, S2.1.4.160-163, S3.1.1.13-18, S3.1.1.36-38, S3.1.2.47-49)
	Décision pédagogique (DécP)	Services éducatifs	Les manuels scolaires (S2.1.11.424-426) Nouvelles orientations (S4.1.1.17-20) Classe d'adaptation scolaire (S3.1.2.57-60, S3.1.2.63-67) Les sorties éducatives (S2.1.1.19-20, S2.1.8.296-298, S6.1.5.195-207) Les activités étudiantes (S2.1.8.297-298) Pas de prise de décision pédagogique (S2.1.1.7-12, S5.1.1.22-25)

## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Conditions	Décision (Déc)	Mode de prise de décision	<p>Difficulté de faire le consensus (S1.1.3.100-103, S1.1.6.234-235, S1.1.6.238, S2.1.1.32-34, S2.1.2-3.79-86, S2.1.3.87-89, S3.1.1.3-6)</p> <p>Consensus (S1.1.4.158-159, S1.1.4.160-162, S1.1.5.168, S1.1.5.192-198, S1.1.11.453, S2.1.1.23-24, S2.1.2.55-57, S4.1.3.99-100, S4.1.7.248-249)</p> <p>Par consultation (S2.1.1.30, S2.1.2.58-64, S2.1.2.65-67, S2.1.2.71-75, S2.1.3.82, S2.1.3.89, S2.1.3.90-94, S2.1.4.136-142, S2.1.4.143-145, S2.1.4.157-159, S2.1.10.404)</p> <p>Par vote (S1.1.1.31, S2.1.4.148, S2.1.5.168-169, S2.1.5.170-171, S4.1.3.97-98, S4.1.3.99-103, S4.1.5.181-183, S4.1.5.184-186, S4.1.5.187-190, S5.1.1.30-33, S6.1.7.270-272, S7.1.3.109-110)</p> <p>Proposition (S2.1.4.153-156, S2.1.5.164-167, S3.1.1.9-12, S3.1.2.47-49, S3.1.2.58-59, S3.1.2.72-77, S3.1.2.78-80, S3.1.3.91-94, S3.1.3.95-109, S4.1.1.31-34, S6.1.6-7.247-254, S6.1.2.72-78, S6.1.2-3.79-88, S6.1.7.255-263, S7.1.4.160-161, S7.1.4.162-163)</p> <p>Reconduction (S4.1.7.254-256, S4.1.7.257-259, S4.1.8.296-298, S6.1.4.158-160, S6.1.5.175-180, S6.1.7.285-286, S6.1.7-8.289-292)</p> <p>Unanimité (S6.1.10.382-385, S7.1.1-2.36-45)</p> <p>Selon la volonté de la direction, imposée (S2.1.4.131-135, S7.1.1.11-15, S7.1.1.24-25, S7.1.2.66-68, S7.1.4.138-144, S7.1.4.164-165)</p> <p>Selon la volonté du gouvernement, imposée (S7.1.3.112-117, S7.1.3.123-124)</p>



## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
		Sources des informations	<p>Apportée par la direction (S1.1.2.67-69, S1.1.3.109-110, S1.1.13.502-504, S2.1.1.28-31, S2.1.1-2.39-42, S2.1.2.43-45, S2.1.2.46-48, S2.1.10.368-370, S3.1.3.86-90, S3.1.4.143-146)</p> <p>Apportée par les enseignants (S1.1.6.229-235, S1.1.6.243, S1.1.15.591-604, S2.1.1.11-12, S2.1.11.419-423, S3.1.4.147-150)</p> <p>Apportée par les journaux (S1.1.15.651-659, S1.1.16-17.660-671)</p> <p>Apportée à la demande de certains parents (S1.1.2.70-71, S4.1.1.31-34, S4.1.1.35-36, S6.1.8.293-295, S6.1.8.296-299)</p> <p>Basée sur l'expérience professionnelle ou parentale (S1.1.3.93-95, S1.1.3.95-98)</p>
Conditions	Information (Inf)	Informations suffisantes	<p>Bien informé (S2.1.1.11-12, S2.1.1.28-31, S2.1.1-2.39-42, S2.1.9.360-363, S2.1.9-10.364-367, S3.1.4.140-141, S3.1.4.143-146, S3.1.4.147-150, S3.1.4.151, S3.1.4.153, S3.1.4.157, S3.1.7.269-273, S6.1.7.275-284, S6.1.9.346-349, S6.1.10.398-400, S6.1.10-11.407-416, S7.1.5.170-171, S7.1.5.196-200)</p>
		Manque d'informations	<p>Manque d'informations (S1.1.2.63-66, S1.1.3.108, S1.1.6.212-214, S1.1.6.234-235, S1.1.6.236-237, S1.1.6.238, S1.1.14.553-561, S1.1.14.562-564, S1.1.14.567-572, S1.1.14.573-580, S1.1.15.582-584, S1.1.15.605-611, S1.1.15.618-621, S2.1.11.417-423, S2.1.11.424-426, S3.1.1.7-8, S3.1.4.159, S3.1.7.283-285, S4.1.1.24-25, S4.1.1.26-30, S4.1.2.39-41, S4.1.4.131-133, S4.1.4.137-141, S4.1.4.153-159, S4.1.5.160-165, S4.1.5.168-169, S5.1.1.36-38, S5.1.1-2.39-42, S5.1.2.43-45, S5.1.2.46-51, S5.1.2.52-53, S5.1.2.58-60, S5.1.2.61-64, S5.1.3.115-117, S5.1.6.239-243, S5.1.6.244-246, S5.1.7.249-252, S5.1.7.259-263, S5.1.7.264-267, S5.1.7.268-269, S7.1.2.71-72, S7.1.2.73-80, S7.1.2.81-83, S7.1.3.84-90, S7.1.8.290-291, S7.1.8.292-294)</p>

Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
		Habilités nécessaires	Habilités (S1.1.5.203-205, S1.1.6.207, S1.1.6.210-211, S1.1.16.635, S2.1.3.112-113, S2.1.3.116-118, S2.1.3.119-122)
		Sentiment d'être habilité	Sentiment d'être habilité (S2.1.10.400-405, S4.1.2.51, S4.1.2.60-61, S5.1.2.56-57, S6.1.8-9.325-335)
Conditions	Habilité (Hab)	Sentiment d'un manque d'habiletés	Sentiment d'un manque d'habiletés chez les parents (S1.1.3.91-98, S1.1.6.212-214, S1.1.6.224-228, S1.1.6.236-242, S1.1.6.244-246, S1.1.7.247-253, S1.1.7.256-258, S1.1.7.259-266, S1.1.7.267-268, S1.1.7.269-274, S2.1.3.108-111, S2.1.4.123-126, S2.1.11.406-410, S2.1.11.411-416, S3.1.5.202-205, S3.1.5-6.206-209, S3.1.6.210-213, S3.1.6.214-218, S4.1.1.37-38, S4.1.2.52-55, S4.1.2.56-57, S4.1.2.58-59, S4.1.2.62-63, S4.1.2.64-67, S4.1.2.68-70, S4.1.2.71-75, S4.1.2.76-78, S4.1.3.84-88, S4.1.3.89-91, S4.1.3.92-94, S4.1.7.272-275, S4.1.8.290-292, S4.1.8.303-306, S4.1.9.336-338, S5.1.2.65-68, S5.1.3.95-99, S5.1.3.100-102, S7.1.1.16-18, S7.1.19-21, S7.1.2.46-50, S7.1.2.56-59, S7.1.2.60-65, S7.1.5.168-169, S7.1.8.302, S7.1.8.303-307) Sentiment d'un manque d'habiletés chez les élèves (S6.1.9.336-339) Sentiment d'un manque d'habiletés chez les représentants de la communauté (S6.1.9.340-345) Sentiment d'incompétence (S1.1.2-3.77-85, S1.1.16.622-629, S1.1.16.660-661, S1.1.17.664-671, S1.1.17.672-680)

Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
	Mise en application (App)	Mise en application	Application (S1.1.11.433-439, S2.1.7.259-262, S2.1.7.263-265, S3.1.2.61-62, S4.1.7.242-244, S4.1.7.250-253, S5.1.5.183-186, S5.1.5.187-189, S6.1.9.370-373, S6.1.10.374-381, S7.1.6-7.245-248)
		Difficultés d'application	Difficultés d'application (S1.1.11.429-431, S1.1.11.432, S7.1.7.253-258, S7.1.7.259-262, S7.1.7.263-269, S7.1.7.270-275)
Conditions	Engagement (Eng)	Manifestation de l'engagement	Condition (S1.1.5.204, S1.1.9-10.370-376, S2.1.8.313-314, S3.1.7.249-253, S3.1.7.254-264, S4.1.9.322-324, S4.1.9.342-345)
		Engagement	Engagement (S1.1.8-9.329-336, S1.1.9-10.361-383, S2.1.7.246-247, S2.1.7.248-249, S2.1.7.254-256, S2.1.7.278-281, S4.1.6.212-215, S4.1.6.222-224, S4.1.6.225-226, S4.1.6.233-239, S4.1.9.339-341, S5.1.4.137-138, S5.1.4.139-140, S5.1.4.142-145, S5.1.6.218-219, S6.1.3.89-98, S6.1.11.450-453, S7.1.6.225-230, S7.1.6.231-233, S7.1.7.249-252)
		Non-engagement	Non-engagement (S2.1.7.246-247, S2.1.7.250-253, S3.1.2.72-77, S3.1.2.78-80)

### Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
		Présence de conflits	Présence de conflits (S1.1.1.38-39, S1.1.2.48, S1.1.3.100-103, S1.1.5.169, S1.1.9.343-345, S1.1.13.505-507, S4.1.4.131-133, S4.1.4.150-152, S4.1.6.203-204, S4.1.6.205-208, S4.1.6.227-229, S5.1.5.178-180, S6.1.11.426-427, S7.1.1.3-10, S7.1.1.31-35, S7.1.1-2.36-45, S7.1.2.51-55, S7.1.5.172-175, S7.1.5.176-178, S7.1.5.179-181, S7.1.5.203-206, S7.1.6.207-211, S7.1.6.212-214, S7.1.8.308)
		Absence de conflits	Absence de conflits (S2.1.4.151, S2.1.5.168-169, S2.1.5.170-171, S3.1.6.239-242, S3.1.6.243, S5.1.5.177, S7.1.6.215-219)
Conditions	Conflit (Con)	Sortes de conflits	Conflits de temps et d'horaire (S1.1.4.141-142, S1.1.4.151-155, S1.1.6.215-220, S2.1.2.76, S2.1.3.87-89, S2.1.3.90-94, S4.1.2.42-47) Conflits entre les parents et le personnel de l'école (S1.1.2.54-57, S1.1.2.58-60, S1.1.5.175, S1.1.5.179-188, S1.1.5.189, S1.1.9.351-357, S1.1.12.458-459, S7.1.5.166-167) Conflits avec la direction (S1.1.9.349-350, S1.1.13.510-515, S1.1.15.581, S4.1.4.126-129, S4.1.4.134-136, S4.1.4.142-146, S4.1.4.147-149, S4.1.5.166-167, S4.1.5.170-173)
		Sujets de conflits	Conflits sur le budget (S1.1.14.547-552) Présence de tensions entre individus et tensions internes (S6.1.8.302-306, S6.1.8.307-311, S6.1.8.312-314, S6.1.8.315-322, S6.1.13.526-530, S7.1.6.220-221)

Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Conditions	Importance de la solution (Sol)	Importance pour les parents	Importance pour les parents (S1.1.10.390-391, S1.1.11.420-422, S1.1.11.450-451, S2.1.7.269-270, S2.1.7.271-277, S2.1.8.288-295, S3.1.1.30-35, S4.1.9.327-329, S4.1.9.330-331, S4.1.9.334-335, S4.1.9.349-350, S5.1.4.146-149, S5.1.4.150-155)
		Importance pour les enfants	Importance pour les enfants (S1.1.10.384-391, S1.1.10.394, S1.1.10.396-399, S1.1.10.406-410, S1.1.10.411-412, S1.1.11.417, S1.1.13.536-537)
	Utilité (Uti)	Sentiment d'utilité	Sentiment d'être utile (S1.1.11.442, S1.1.11.444-445, S1.1.11.446-449, S2.1.8.301, S2.1.8.307-312, S2.1.8.317-319, S4.1.7.278-281, S4.1.8.282-284, S5.1.5.192-193, S5.1.5.194-195, S5.1.5.196, S6.1.11.434-437)
		Sentiment d'être inutile	Sentiment d'être inutile (S2.1.3.101-107, S2.1.4.127-130, S2.1.8.301, S2.1.8.303-306, S2.1.8.317-319, S2.1.9.337-339, S3.1.4.136-137, S6.1.11.438-440, S6.1.11-12.454-458, S7.1.8.311-316, S7.1.8.314-316, S7.1.8.317)
	Liberté d'expression (Exp)	Présence de liberté d'expression	Présence de liberté d'expression (S1.1.9.349, S2.1.6.233-234, S2.1.6.235-238, S2.1.6.239-240, S3.1.2.68-71, S4.1.7.263, S5.1.4.158-159, S6.1.5.173-174, S6.1.13.504-511, S6.1.13.512-525, S7.1.3.93-96, S7.1.3.97-99, S7.1.6.236-237, S7.1.6.238-240)
		Difficultés d'expression	Difficultés d'expression (S1.1.9.349-350, S1.1.9.351-357, S2.1.6.241-243, S3.1.5.188-190, S4.1.7.265-269, S4.1.7.270-271)

Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
Conditions	Contribution (Ctr)	Sentiment de contribuer	Sentiment de contribuer (S2.1.6.211-213, S2.1.9.348-349, S2.1.9.351-355, S2.1.9.356-359, S4.1.3.104-108, S4.1.5.174-177, S4.1.5.178-180, S5.1.3.105-107, S7.1.8.320-322)
		Sentiment de ne pas contribuer	Sentiment de ne pas contribuer (S1.1.14.542, S1.1.14.544-546, S3.1.4.152-156, S3.1.4.157-158, S3.1.4.159-160, S3.1.5.194-197, S3.1.6.219-224, S3.1.6.225-230, S3.1.6.246, S5.1.3.108-114, S5.1.3-4.118-125, S7.1.8.323-325)
		Moyens de contribution	Moyens (S1.1.8.303-307, S1.1.9.331-332, S1.1.9.369, S1.1.9.371, S1.1.9.372, S1.1.10.373-374)
Effets	Intervention (Int)	Impression d'intervenir	Intervention (S1.1.7.277-283, S1.1.7-8.284-291, S6.1.10.388-390, S6.1.10.391-394, S7.1.5.190-195)
		Impression de ne pas intervenir	Non intervention (S2.1.1.13, S2.1.6.216-217, S7.1.5.185-189)
	Partage des expériences (Par)	Partage de l'expérience parentale	Partage de l'expérience parentale (S1.1.3.114-115, S1.1.3.118-119, S1.1.3.121-122, S1.1.4.134-140, S1.1.4.144, S2.1.5.197-200, S2.1.5.201-204, S2.1.6.205-210, S3.1.4.163-166, S3.1.5.167-171, S4.1.3.111-114, S4.1.3.115-118, S4.1.4.119-123, S6.1.12-13.494-500, S6.1.13.501-502)
		Absence de partage	Absence de partage (S1.1.4.125-129, S5.1.3.87-89, S5.1.3.90-94)

### Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
	Lien (Lie)	Présence de liens	Liens entre les parents (S1.1.4.145-149, S1.1.12.464-466, S1.1.12.469-471, S1.1.12.472-476, S1.1.12.477-479, S1.1.12.491-492, S5.1.6.208-210, S5.1.6.213-217, S6.1.12.484-491) Liens avec les professionnels et tous les membres du conseil (S3.1.5.172-173, S3.1.5.176-179)
		Absence de liens	Absence de liens (S1.1.4.149-150, S2.1.9.342, S2.1.9.344-345, S3.1.5.180-185, S4.1.5.193-197, S7.1.9.340-341, S7.1.9.342-344, S7.1.9.345-347, S7.1.9.348-350)
Effets		Sentiment d'appartenance entre les parents	Sentiment d'appartenance entre les parents (S1.1.9.364-365, S1.1.9.370, S1.1.10.398-399, S1.1.12.489-491, S1.1.13.505-509, S2.1.9.326-328, S4.1.6.201-202, S4.1.6.220-221, S5.1.5-6.203-207, S6.1.12.464-466, S6.1.12.467-469, S6.1.12.479-481)
	Sentiment d'appartenance (Sap)	Sentiment d'appartenance au CÉ	Sentiment d'appartenance au CÉ (S2.1.8.323-324, S2.1.9.329-331, S2.1.9.332-336, S6.1.11.441-449, S6.1.12.475-478, S7.1.9.329-334, S7.1.9.335-337)
		Sentiment de non-appartenance	Non-appartenance à l'école (S1.1.12.483-487, S1.1.12.488-490, S1.1.12.493-495, S1.1.13.498-501, S2.1.8.323, S2.1.9.332-333, S3.1.6.234, S3.1.6.236, S4.1.6.209-211, S4.1.6.216-219, S5.1.5.200-202, S6.1.12.462, S6.1.12.470-474)

## Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
	Considération (Cod)	Sentiment de considération	Sentiment de considération (S1.1.10.376-377, S1.1.10.381-383, S1.1.11-12.451-457, S1.1.12.516-520, S1.1.13.528, S1.1.13.530, S1.1.13.531-535, S1.1.13.536-538, S2.1.3.97, S2.1.3.99-100, S3.1.5.200-201, S4.1.8.309-310, S4.1.8.311-312, S4.1.8.313-316, S4.1.8.317-318, S5.1.4.128-129, S5.1.4.130-133, S5.1.4.160, S6.1.9.352, S6.1.9.366-367, S7.1.3.107-108, S7.1.3.109-111)
		Sentiment de non- considération	Sentiment de non-considération (S1.1.13.521-525, S7.1.3.118-122)
Effets	Conscience (Cce)	Perception et conscience des politiques de l'école	Conscience des politiques de l'école (S1.1.15.589-604, S1.1.15.612-621, S2.1.10.376-377, S4.1.8.288-289, S4.1.8.301-302, S6.1.11.421-425, S6.1.11.429-431, S7.1.9.329-334)
		Perception et conscience des politiques de la CS	Conscience des politiques de la commission scolaire (S1.1.16.632-637, S1.1.16.638-640, S2.1.10.384-386, S2.1.10.396-399, S4.1.8.288-289, S4.1.8.301-302)
		Perception et conscience des politiques du MEQ	Conscience des politiques du Ministère (S4.1.8.288-289, S4.1.8.301-302)
		Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école	Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école (S1.1.2.77-79, S1.1.14.575-580, S1.1.15.588, S5.1.6.223, S5.1.6.225-227, S5.1.6.228-233, S5.1.6.234-238, S6.1.10.401-403, S6.1.10.404-406, S6.1.11.417-420, S6.1.11.428)



### Synthèse de la codification des données recueillies (suite)

Catégories	Codes	Sous-codes	Données recueillies
		Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS	Non-perception et manque de connaissances des politiques de la commission scolaire (S1.1.16.641-650, S1.1.16.660-671, S2.1.10.374-375, S2.1.10.379-383, S2.1.10.387-389, S2.1.10.390-395, S3.1.7.274-282, S5.1.6.223, S5.1.6.228-233, S5.1.6.234-238, S5.1.7.253, S5.1.7.254-258)
Effets	Conscience (Cce)	Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ	Non-perception et manque de connaissances des politiques du Ministère (S1.1.15.607-608, S1.1.16.642-644, S2.1.10.374-375, S2.1.10.378-379, S5.1.6.223, S5.1.6.234-238)
		Non-perception et manque de connaissances de toutes les politiques	Manque de connaissances sur les droits des parents (S1.1.14.575-580) Non-conscience des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère (S3.1.7.268, S3.1.7.286-287, S7.1.7.279-281, S7.1.8.295-299)

## Appendice F

Quantification des données traitées

Quantification des données traitées (Domaines)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(DomA) 103/310	Fonctions et pouvoirs généraux 85/103	Référence au Comité d'école, au Comité de parents et au Conseil d'orientation	11	10/1
		Les commissions scolaires	26	18/8
		Le ministère	7	3 /4
		Fonctionnement général	37	22/15
		Projet éducatif	4	2/2
	Ressources matérielles et financières 18/103	Budget	18	7/11
(SujA) 110/310	Fonctions et pouvoirs généraux 53/110	Politique de fonctionnement	6	4/2
		Les règlements de l'école, code de vie	17	14/3
		Surveillance et encadrement du midi	18	16/2
		Projet éducatif	8	6/2
		Confessionnalité de l'école	1	0/1
		Transport scolaire	3	3/0
	Ressources matérielles et financières 57/110	Les budgets	38	24/14
		Agrandissement de l'école	10	10/0
		Publicité	7	0/7
		Location de salles	2	1/1
(DécA) 29/310	Fonctions et pouvoirs généraux 9/29	Régie interne	4	0/4
		Projet éducatif	2	0/2
		Les récréations	2	2/0
		Confessionnalité de l'école	1	0/1
	Ressources matérielles et financières 20/29	Location de salles	1	1/0
		Les mauvaises créances	3	3/0
		Les budgets	7	4/3
		Construction d'un bâtiment	1	1/0
		Les frais des surveillants du midi	8	8/0

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des données traitées (Domaines) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(DomP) 14/310	Services éducatifs 12/14	Les classes	3	3/0
		Services des activités éducatives extérieures	2	2/0
		Nouvelles orientations	2	0/2
		Horaire des cours	1	0/1
		Les programmes spéciaux	4	0/4
	Services extra scolaires 2/14	Services extra scolaires	2	0/2
(SujP) 42/310	Services éducatifs 38/42	Les sorties éducatives	8	7/1
		Objectifs et matériel pédagogique	11	10/1
		Les niveaux multiples	4	4/0
		Les activités étudiantes	5	3/2
		Classe d'adaptation scolaire	2	1/1
	Les programmes	8	0/8	
Services extra scolaires 4/42	Activités extra scolaires	4	3/1	
(DécP) 12/310	Services éducatifs 10/12	Les manuels scolaires	1	1/0
		Nouvelles orientations	1	0/1
		Classe d'adaptation scolaire	2	2/0
		Les sorties éducatives	3	2/1
		Les activités étudiantes	1	1/0
	Pas de prise de décision pédagogique	2	2/0	
Services extra scolaires 2/12	Activités extra scolaires	2	0/2	

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des données traitées (Conditions)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Inf) 89/431	Sources des informations 25/89	Apportée par la direction	10	10/0
		Apportée par les enseignants	6	6/0
		Apportée par les journaux	2	2/0
		Apportée à la demande de certains parents	5	1 /4
		Basée sur l'expérience professionnelle ou parentale	2	2/0
(Inf) 89/431	Informations suffisantes 18/89	Bien informé	18	12/6
	Manque d'informations 46/89	Manque d'informations	46	32/14
(Déc) 72/431	Mode de prise de décision 72/72	Difficulté de faire le consensus	7	7/0
		Consensus	9	7/2
		Par consultation	11	11/0
		Par vote	12	3/9
		Proposition	16	9/7
		Reconduction	7	0/7
		Unanimité	2	0/2
		Selon la volonté de la direction, imposée	6	1/5
		Selon la volonté du gouvernement, imposée	2	0/2

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des données traitées (Conditions) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Hab) 64/431	Habilités nécessaires 7/64	Habilités	7	7/0
	Sentiment d'être habilité 5/64	Sentiment d'être habilité	5	2/3
	Sentiment d'un manque d'habiletés 52/64	Sentiment d'un manque d'habiletés chez les parents	45	21/24
		Sentiment d'un manque d'habiletés chez les élèves	1	0/1
		Sentiment d'un manque d'habiletés chez les représentants de la communauté	1	0/1
	Sentiment d'incompétence	5	5/0	
(Con) 62/431	Présence de conflits 24/62	Présence de conflits	24	7/17
	Absence de conflits 7/62	Absence de conflits	7	6/1
	Sortes de conflits 24/62	Conflits de temps et d'horaire	7	6/1
		Conflits entre les parents et le personnel de l'école	8	7/1
		Conflits avec la direction	9	3/6
Sujets de conflits 7/62	Conflits sur le budget	1	1/0	
	Présence de tensions entre individus et tensions internes	6	0/6	

Note. n/i - nombre d'interventions.  
np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des données traitées (Conditions) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Eng) 31/431	Manifestation de l'engagement 7/31	Condition	7	5/2
	Engagement 20/31	Engagement	20	10/10
	Non-engagement 4/31	Non-engagement	4	4/0
(Ctr) 27/431	Sentiment de contribuer 9/27	Sentiment de contribuer	9	5/4
	Sentiment de ne pas contribuer 12/27	Sentiment de ne pas contribuer	12	11/1
	Moyens de contribution 6/27	Moyens de contribution	6	6/0
(Exp) 25/431	Présence de liberté d'expression 19/25	Présence de liberté d'expression	19	5/14
	Difficultés d'expression 6/25	Difficultés d'expression	6	4/2
(Uti) 24/431	Sentiment d'utilité 12/24	Sentiment d'utilité	12	9/3
	Sentiment d'être inutile 12/24	Sentiment d'être inutile	12	7/5

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des données traitées (Conditions) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Sol) 20/431	Importance pour les parents 13/20	Importance pour les parents	13	9/4
	Importance pour les enfants 7/20	Importance pour les enfants	7	7/0
(App) 17/431	Mise en application 11/17	Application	11	6/5
	Difficultés d'application 6/17	Difficultés d'application	6	2/4

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.



## Quantification des données traitées (Effets)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Cce) 50/152	Perception et conscience des politiques de l'école 8/50	Perception et conscience des politiques de l'école	8	3/5
	Perception et conscience des politiques de la CS 6/50	Perception et conscience des politiques de la CS	6	4/2
	Perception et conscience des politiques du MEQ 2/50	Perception et conscience des politiques du MEQ	2	0/2
	Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école 11/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques de l'école	11	7/4
	Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS 12/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques de la CS	12	12/0
	Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ 6/50	Non-perception et manque de connaissances des politiques du MEQ	6	6/0
	Non-perception et manque de connaissances de toutes les politiques 5/50	Manque de connaissances sur les droits des parents Non-conscience des politiques de l'école, de la commission scolaire et du Ministère	1 4	1/0 2/2

Note. n/i - nombre d'interventions.

np/ns - nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des (Effets) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
	Sentiment d'appartenance entre les parents 12/32	Sentiment d'appartenance entre les parents	12	7/5
(Sap) 32/152	Sentiment d'appartenance au CÉ 7/32	Sentiment d'appartenance au CÉ	7	3/4
	Sentiment de non-appartenance 13/32	Non-appartenance à l'école	13	9/4
	Sentiment de considération 22/24	Sentiment de considération	22	14/8
(Cod) 24/152	Sentiment de non-considération 2/24	Sentiment de non-considération	2	1/1
	Présence de liens 11/20	Liens entre les parents Liens avec les professionnels et tous les membres du conseil	9 2	8/1 2/0
(Lie) 20/152	Absence de liens 9/20	Absence de liens	9	4/5

Note. n/i – nombre d'interventions.

np/ns – nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.

## Quantification des (Effets) (suite)

Codes	Sous-codes	Données traitées	n/i	np/ns
(Par) 18/152	Partage de l'expérience parentale 15/18	Partage de l'expérience parentale	15	10/5
	Absence de partage 3/18	Absence de partage	3	3/0
(Int) 8/152	Impression d'intervenir 5/8	Intervention	5	2/3
	Impression de ne pas intervenir 3/8	Non-intervention	3	2/1

Note. n/i – nombre d'interventions.

np/ns – nombre d'interventions du niveau primaire/nombre d'interventions du niveau secondaire.