



RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ
Portrait d'ensemble des pratiques et des projets dans les établissements de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Audrey L. Lachaine
Université de Montréal

Geneviève Audet
Université de Montréal
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

Marie Mc Andrew
Université de Montréal
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité

Juin 2016

Table des matières

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | CONTEXTE DE LA RECHERCHE | 3 |
| 2. | MÉTHODOLOGIE DU PORTRAIT PROPOSÉ | 3 |
| 3. | RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE..... | 4 |
| 3.1. | LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE | 4 |
| 3.1.1. | L'état de situation..... | 4 |
| 3.1.2. | Les facteurs facilitants et les obstacles | 7 |
| 3.1.3. | Les projets ou pratiques mis en oeuvre | 9 |
| 3.2. | LES RELATIONS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ..... | 12 |
| 3.2.1. | L'état de situation..... | 12 |
| 3.2.2. | Les facteurs facilitants et les obstacles | 15 |
| 3.2.3. | Les projets ou pratiques mis en œuvre | 17 |
| 4. | CONCLUSION | 21 |

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre des activités du groupe de travail « *Réussite scolaire et relations école-famille-communauté: pratiques innovantes* » du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, les établissements scolaires d'ordre préscolaire, primaire et secondaire et les centres d'éducation des adultes ont été sollicités pour réaliser un portrait des pratiques et des projets en matière de relations école-famille-communauté. Ce rapport rend compte des résultats du questionnaire en ligne qui a été adressé aux directions, d'un point de vue davantage quantitatif. Un deuxième rapport, « *Les pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations école-famille-communauté : regard sur la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* » (disponible sur www.cipcd.ca), aborde plus en profondeur certaines pratiques innovantes émanant du même questionnaire.

2. MÉTHODOLOGIE DU PORTRAIT PROPOSÉ

Afin d'être en mesure de proposer un portrait des relations école-famille-communauté, nous avons pris la décision de développer un questionnaire en deux sections : d'une part les relations école-famille et d'autre part, les relations école-communauté. Au moment de la cueillette de données, la CSMB desservait 92 établissements au total. Le questionnaire en ligne a été rendu disponible à toutes les directions; 65 d'entre elles l'ont rempli (53 primaires, 10 secondaires et 2 centre d'éducation des adultes). Les directions d'écoles primaires représentent la grande majorité des répondants (83%) alors que les écoles secondaires comptent pour 15%. En ce qui a trait à la représentativité de notre échantillon, on peut noter que 70% des écoles de la commission scolaire ont répondu, soit 79% des écoles primaires, 76% des écoles secondaires et 50% des centres d'éducation des adultes¹.

¹ Étant donné le faible taux de réponse à l'éducation des adultes, nous n'avons pas été en mesure d'approfondir les tendances qui prévalent dans ce secteur bien que les réponses des répondants ont été considérées dans les données globales. Par ailleurs, comme les enjeux y sont très spécifiques, il pourrait être intéressant de développer une recherche qualitative sur les relations école-famille-communauté dans les centres d'éducation des adultes.

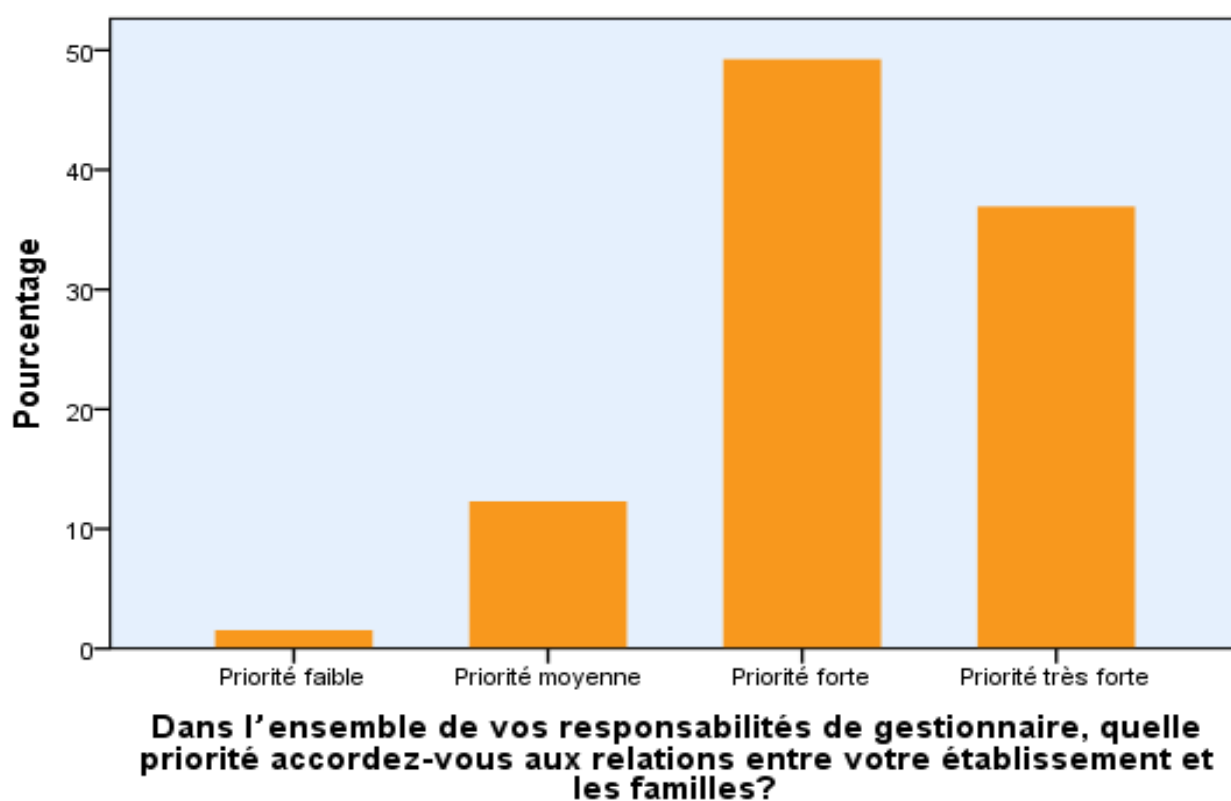
3. RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE

3.1. LES RELATIONS ÉCOLE-FAMILLE

3.1.1. L'état de situation

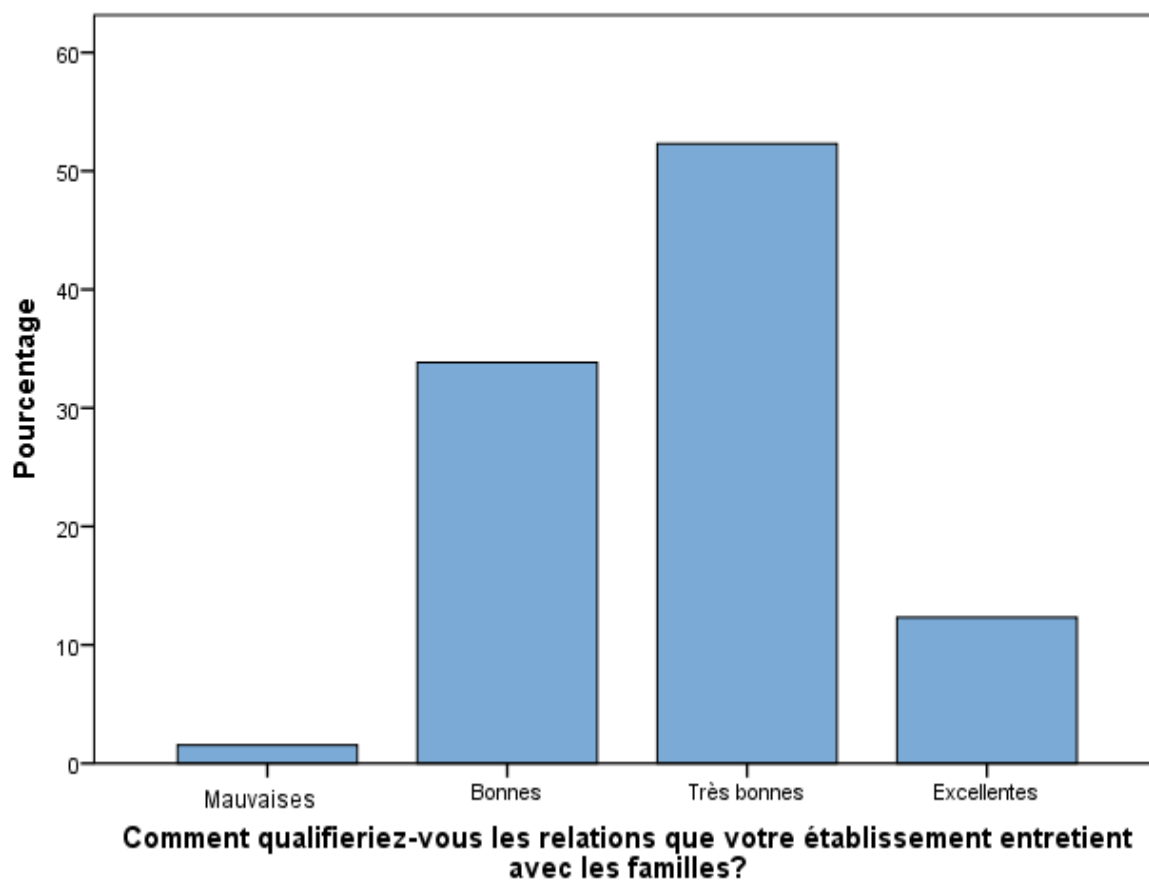
Dans l'ensemble, comme on peut le voir au graphique 1, les répondants accordent une forte ou une très forte priorité à la question des relations école-famille. D'ailleurs, près des trois quarts des écoles primaire (72%) et la totalité des écoles secondaires ont indiqué que cet enjeu figurait dans le projet éducatif de leur école.

Graphique 1. Priorité accordée aux relations école-famille



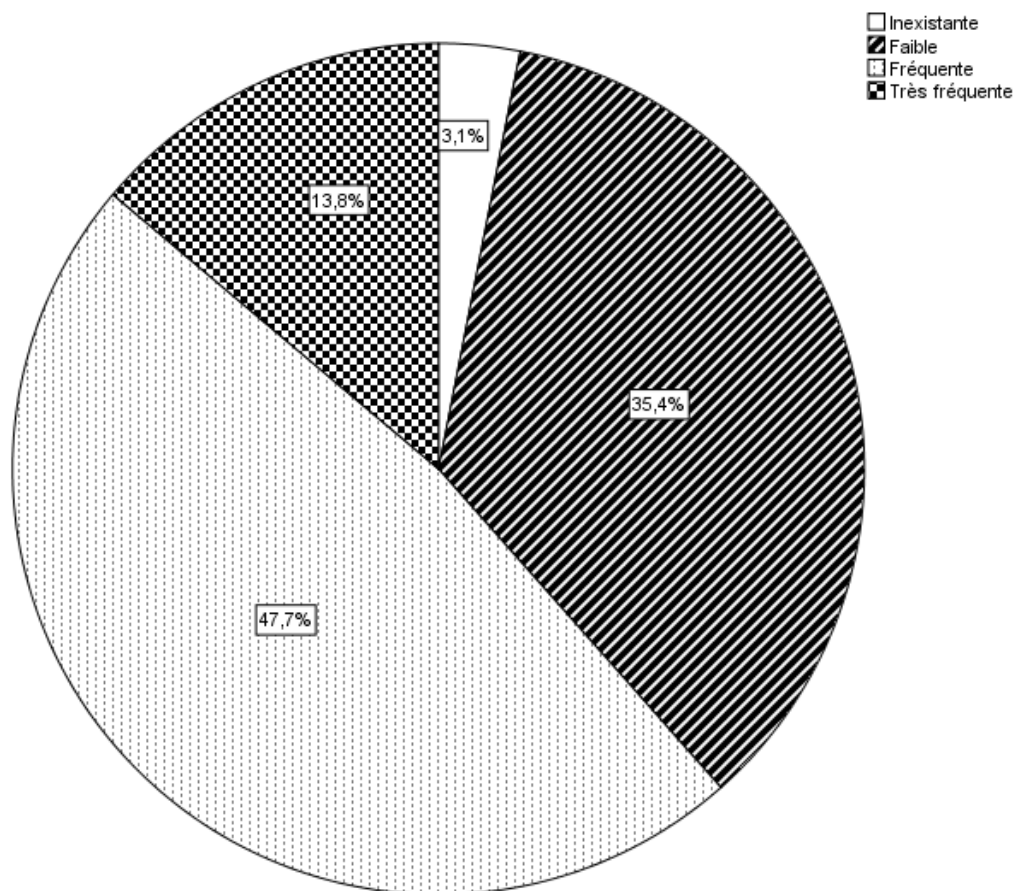
Quand on les questionne sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec les familles, la majorité des directions les qualifient comme bonnes et surtout très bonnes, alors qu'une minorité va jusqu'à les caractériser comme excellentes et une très faible minorité comme mauvaises.

Graphique 2. Qualité des relations école-famille



Toutefois, malgré cette appréciation positive des relations école-famille par les directions, comme on peut le voir au graphique 3, bon nombre de répondants ont qualifié la participation effective des parents comme étant faible et même inexistante.

Graphique 3. Niveau de participation des parents



Comment qualifieriez-vous la participation des parents dans votre établissement?

Le tableau suivant illustre certaines distinctions entre les ordres d'enseignement. Les écoles primaires identifient plus souvent que les écoles secondaires la participation comme étant très fréquente et un peu moins comme étant faible.

Tableau 1. Participation des parents selon le type d'établissement scolaire

| | Inexistante | Faible | Fréquente | Très fréquente |
|---|-------------|--------|-----------|----------------|
| Primaire | 1 | 18 | 25 | 9 |
| Secondaire | 0 | 4 | 6 | 0 |
| Total | 1 | 22 | 31 | 9 |
| Pourcentage | 0% | 35% | 49% | 14% |
| Comment qualifieriez-vous la participation des parents dans votre établissement? | | | | |

3.1.2. Les facteurs facilitants et les obstacles

De manière générale, lorsque l'on demande aux directions de décrire les facteurs facilitants ou ceux qui peuvent entraver la qualité ou la fréquence des relations école-famille, sans toujours clairement préciser la partie de réponse qui réfère à l'aspect facilitant ou à l'obstacle, plusieurs participants (de tous les ordres) ont surtout indiqué des éléments qui relèvent directement du milieu scolaire ou des parents. Aussi, quelques répondants ont souligné des éléments extérieurs pouvant être contraignants, tels qu'une mauvaise représentation de l'école de la part d'un organisme communautaire ou une mauvaise image de l'école en général.

Parmi les conditions facilitantes reliées à l'école, nous pouvons déceler celles qui relèvent des ressources et acteurs scolaires, de l'organisation et mesures pédagogiques de l'école et celles qui relèvent de la structure physique de l'école, comme la taille de l'école (le fait de fréquenter une petite école semble être un point positif pour certains). L'implication directe dans l'organisation scolaire des parents est incontournable selon plusieurs écoles. À cet égard, les répondants de l'ordre primaire notent l'existence d'un organisme de participation des parents (OPP) actif dans le milieu scolaire, la présence des parents bénévoles lors des sorties, et des activités parascolaires invitant les parents à se joindre aux enseignants comme des apports importants.

Des facteurs facilitants externes à l'école, deux types de réponses ressortent en particulier : celles reliées aux parents (leur statut d'emploi, leur perception du système scolaire, etc.) et celles reliées au milieu socioéconomique ou au quartier dans lequel se situe l'école. D'abord, certains notent la valorisation des études de la part des parents, mais aussi la valorisation de l'école comme telle, ainsi qu'une situation financière aisée des parents comme étant des facteurs facilitants. Puis, plusieurs indiquent la disponibilité des parents (voire dans certains cas avoir un des deux parents qui ne travaillent pas) pour suivre le cheminement scolaire de l'élève et communiquer plus facilement avec les enseignants. De plus, l'accessibilité psychologique comme la volonté de rapprochement de l'école pour les familles semble être un autre point important pour faciliter les relations entre celles-ci. Certains ont rapporté qu'il est souhaitable de faire connaître l'importance de l'implication des parents dans l'école et les soutenir dans les projets où ils s'impliquent.

Globalement, au niveau des facteurs facilitants, nous pouvons constater que les réponses émises par les écoles primaires sont davantage élaborées et plus nombreuses que pour les écoles secondaires. En effet, les établissements d'ordre secondaire participants ont

surtout relevé les obstacles nuisant à la qualité et à la fréquence des relations école-famille.

Comme pour les facteurs facilitants, nous pouvons subdiviser les obstacles en catégories : ceux reliés à l'école et ceux extérieurs à l'école et dès lors, surtout reliés aux parents directement. Tout d'abord, tant pour l'ordre primaire que secondaire, il semble que l'accès géographique de l'école et l'emplacement de celle-ci dans un quartier défavorisé versus favorisé soient considérés comme des obstacles importants. L'éloignement d'une école par rapport aux élèves est à plusieurs reprises souligné comme un obstacle et parfois le seul noté par les répondants.

Puis, en matière d'obstacles externes à l'école, la dimension de la communication avec les parents est souvent relevée. En effet, plusieurs soulignent les complications que peuvent entraîner une mauvaise connaissance du français par les parents, l'incompréhension du système scolaire et une vision de la culture de l'éducation différente ou divergente de celle du Québec. De plus, le manque de temps des parents, par notamment le cumul de plusieurs emplois ou les diverses circonstances mettant les parents en mode « survie » comme l'indiquent certains, sont également cités par les écoles participantes comme pouvant être une source d'obstacles.

La barrière linguistique et la présence de parents immigrants semblent constituer des défis pour bon nombre de répondants, plus spécifiquement au primaire. Par contre, pour quelques répondants, qui ont tenu à souligner les enjeux culturels et linguistiques des familles des élèves issus de l'immigration qui fréquentent l'école dans l'ajustement du projet éducatif, les difficultés semblent alors davantage perçues comme une forme adaptative qu'une forme contraignante.

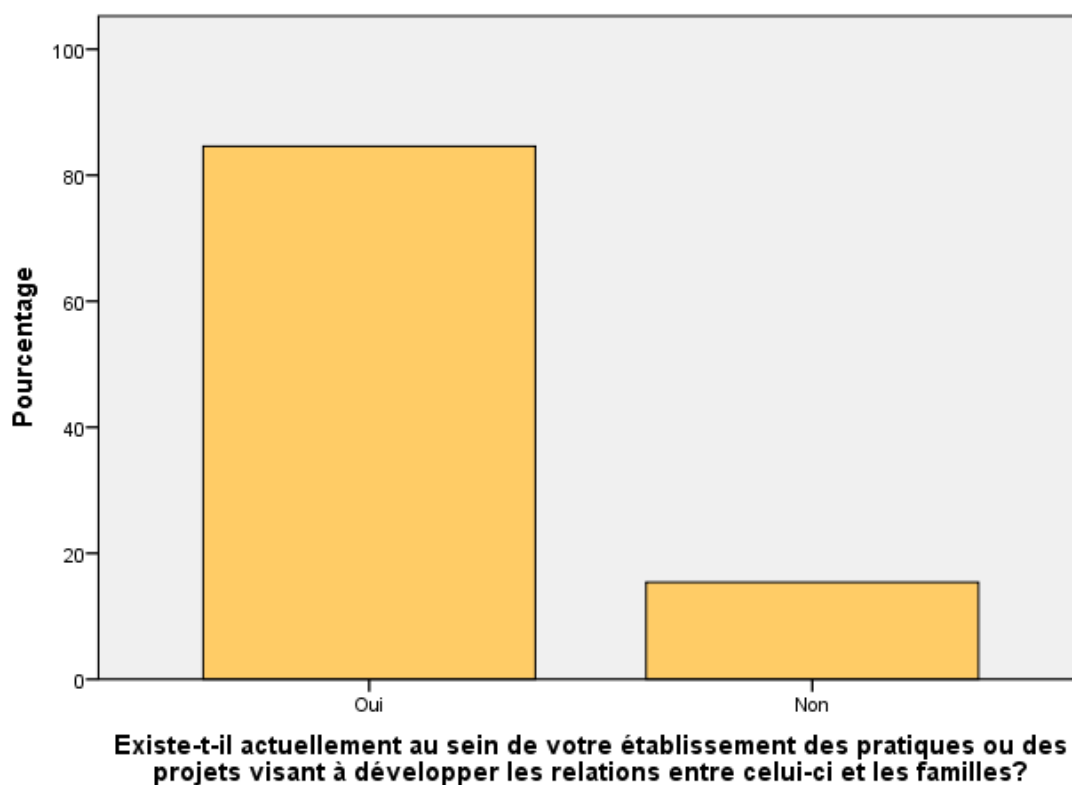
En somme, parfois, les éléments dits plus susceptibles d'être défavorables à la qualité des relations école-famille (comme être d'un milieu défavorisé et le fait que les parents travaillent) sont implicitement perçus comme des défis et comme une constatation de la réalité entourant l'école, mais pas nécessairement comme des obstacles.

3.1.3. Les projets ou pratiques mis en oeuvre

Les tendances générales

Il semble que les établissements sont actifs dans la mise en œuvre de projets ou de pratiques visant les relations école-famille, comme on peut le voir au graphique 4. Ainsi, plus de 95% des écoles ont répondu positivement à cette question.

Graphique 4. Présence de projets ou pratiques visant les relations école-famille



Par ailleurs, la majorité des répondants ont indiqué que ces projets ou pratiques étaient ou avaient été principalement initiés par leur école.

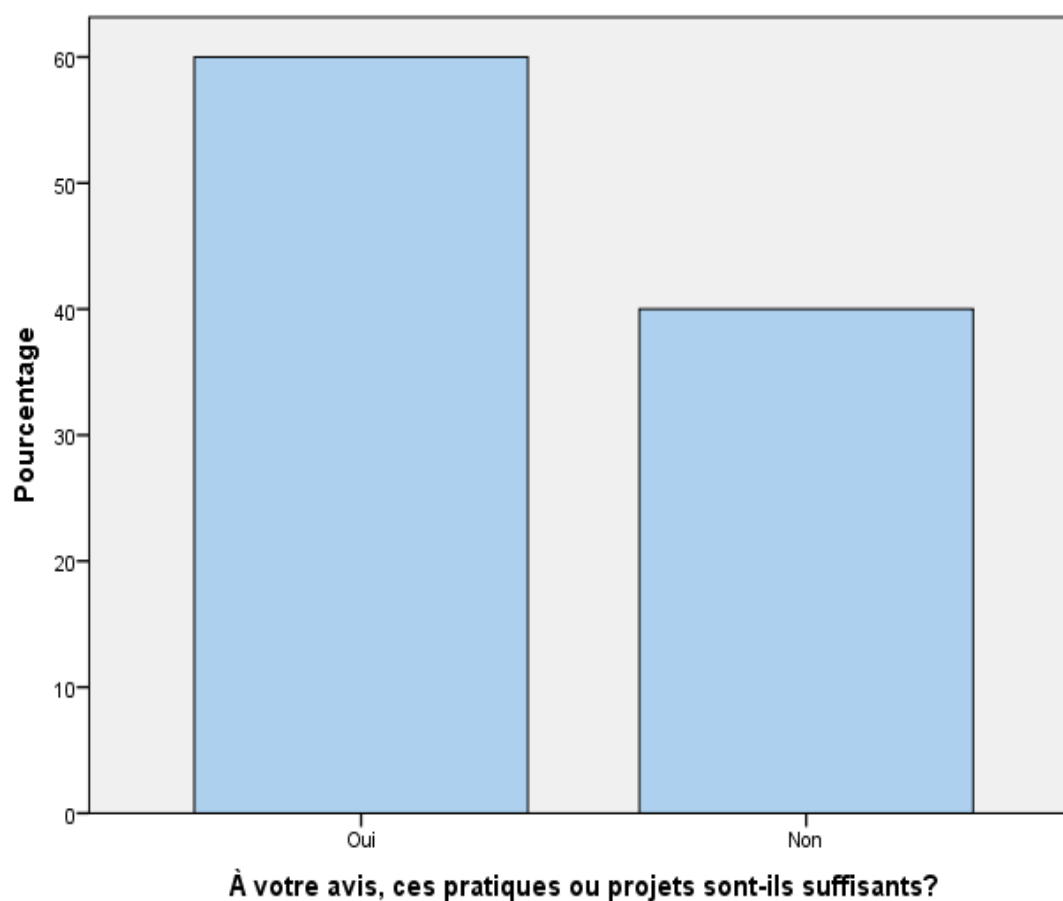
Dans l'ensemble, nous pouvons constater que ces projets ou pratiques ont été mis en place plutôt récemment, soit depuis cinq ans et moins (65%).

Tableau 2. Date d'implantation des projets

| | Aucune réponse | Moins de 2 ans | Entre 2 et 5 ans | Entre 5 et 10 ans | Plus de 10 ans |
|---|----------------|----------------|------------------|-------------------|----------------|
| Primaire | 9 | 17 | 18 | 8 | 1 |
| Secondaire | 2 | 3 | 3 | 2 | 0 |
| Total | 11 | 20 | 21 | 10 | 1 |
| Pourcentage | 18% | 32% | 33% | 16% | 0% |
| Dans l'ensemble, ces pratiques ou projets sont-ils récents ou sont-ils en place depuis plus longtemps? | | | | | |

En ce qui concerne les acteurs impliqués, 92% des directions mentionnent les enseignants, mais la plupart du temps en partenariat avec un grand nombre d'acteurs, entre autres les intervenants communautaires-scolaires (ICS) (30% des projets).

Graphique 5. Les projets ou pratiques école-famille sont-ils suffisants?



Dans l'ensemble, puisque même si près de 60% des directions déclarent que les projets et les pratiques sont suffisants, il existe quand même un nombre substantiel d'entre elles qui considèrent que les projets ne sont pas suffisants, ce qui semble indiquer qu'il pourrait s'agir là d'un dossier à intensifier.

La nature des pratiques et des projets recensés

Les directions avaient à classer leurs projets et pratiques selon cinq grandes catégories reflétant leurs visées principales. Les plus populaires sont ceux qui visent le soutien à une participation accrue des parents aux activités concernant directement leur enfant ou à certaines activités pédagogiques ou parascolaires et ceux qui visent le soutien à une participation accrue des parents aux instances décisionnelles. Cette dernière dimension est particulièrement dominante au sein des écoles secondaires, alors que la première, tout en étant populaire dans les deux ordres, est plus fréquente au primaire.

Parmi les exemples figurent divers événements à l'école et les fêtes thématiques comme les déjeuners de Noël ou les dîners interculturels. Plus en lien avec les activités pédagogiques, certains rapportent la remise des bulletins, l'aide aux devoirs, la présentation et l'explication des programmes scolaires et/ou du système éducatif, les rencontres suite aux difficultés éprouvées par l'élève ou à son bon comportement, l'accompagnement à la lecture, etc. De tous les exemples donnés des pratiques ou projets en matière de relations école-famille, bon nombre sont liés à l'engagement des parents aux instances décisionnelles, dont plusieurs provenaient de l'ordre secondaire. Nous retrouvons également la présence d'un OPP qui implique directement les parents et d'un conseil d'établissement, diverses occasions d'impliquer les parents en les convoquant comme bénévoles (bénévoles des fêtes thématiques, pour la bibliothèque, pour les sorties...) et les événements de financement. Aussi, certains répondants notent l'envoi de courriels aux parents et les assemblées annuelles où les parents sont invités comme pratiques visant la participation des parents aux instances décisionnelles.

La seconde catégorie en importance concerne les pratiques ou projets visant l'adaptation des mesures de communication aux besoins, caractéristiques et réalités des familles immigrantes et/ou des familles de milieux défavorisés, qui sont rapportés par plus du deux tiers des écoles. Parmi les exemples rapportés dans cette catégorie, on note diverses mesures de communication ciblant plus particulièrement les familles issues de l'immigration, comme la présence d'un intervenant communautaire-scolaire, les cours de francisation, l'ajustement du site Internet de l'école qui permet une traduction automatique et dans certains cas le recours à des interprètes. Quelques répondants ont aussi mentionné les paniers de Noël.

Les autres catégories sont nettement moins populaires, soit le développement de documents ou d'activités visant spécifiquement certains sous-groupes de parents ou de milieux défavorisés ainsi que l'offre de programmes visant à répondre à leurs besoins (un répondant sur deux). Notons toutefois que ces mesures paraissent plus fréquentes au sein des écoles secondaires que dans les écoles primaires. Peu d'exemples spécifiques à cette catégorie ont été mentionnés si ce n'est l'adaptation linguistique aux parents peu scolarisés par l'ajout de pictogrammes dans certains documents, ou encore la présence de livres bilingues dans la bibliothèque visant certaines langues d'origine. On mentionne également avoir mis en place des programmes d'aide aux devoirs qui impliquent les parents de certaines communautés ainsi que des ateliers de formation, favorisant le développement des compétences parentales ou le soutien scolaire aux enfants. Plusieurs établissements accueillent par ailleurs des cours de français destinés aux parents issus de l'immigration.

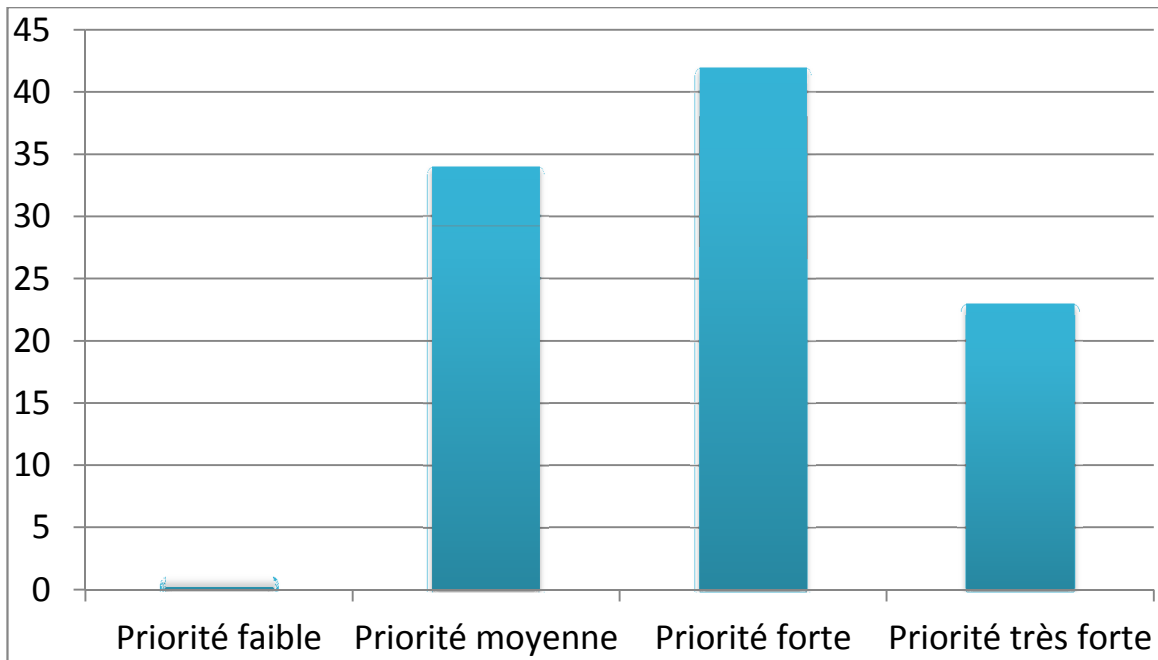
En conclusion, les initiatives en matière de relations école-famille semblent tout particulièrement cibler la participation des parents lorsque l'école a des besoins spécifiques (bénévoles pour des sorties, levée de fonds, gestion de la bibliothèque, communications pour informer les parents des activités faites dans le milieu scolaire), mais il paraît y avoir moins d'initiatives dont l'objectif est d'établir un lien avec les familles pour répondre à leurs besoins en général et de façon spécifique à l'extérieur des murs de l'école...

3.2. LES RELATIONS ÉCOLE-COMMUNAUTÉ

3.2.1. L'état de situation

Dans l'ensemble, comme on peut le voir au graphique 6, les répondants accordent une priorité moyenne ou forte à la question des relations école-communauté. Il semble donc que ce soit un peu moins prioritaire que les relations école-famille comme on l'a vu plus haut. Cela se reflète d'ailleurs dans la présence globale de l'enjeu école-communauté (57%) dans les projets éducatifs, qui est inférieure à celle qui prévalait pour les relations école-famille (75%). Par contre, nous pouvons constater que l'enjeu des relations école-communauté figure dans les projets éducatifs de presque toutes les écoles secondaires participantes (80%), ce qui représente une plus grande proportion que dans l'ordre primaire (près de 52%).

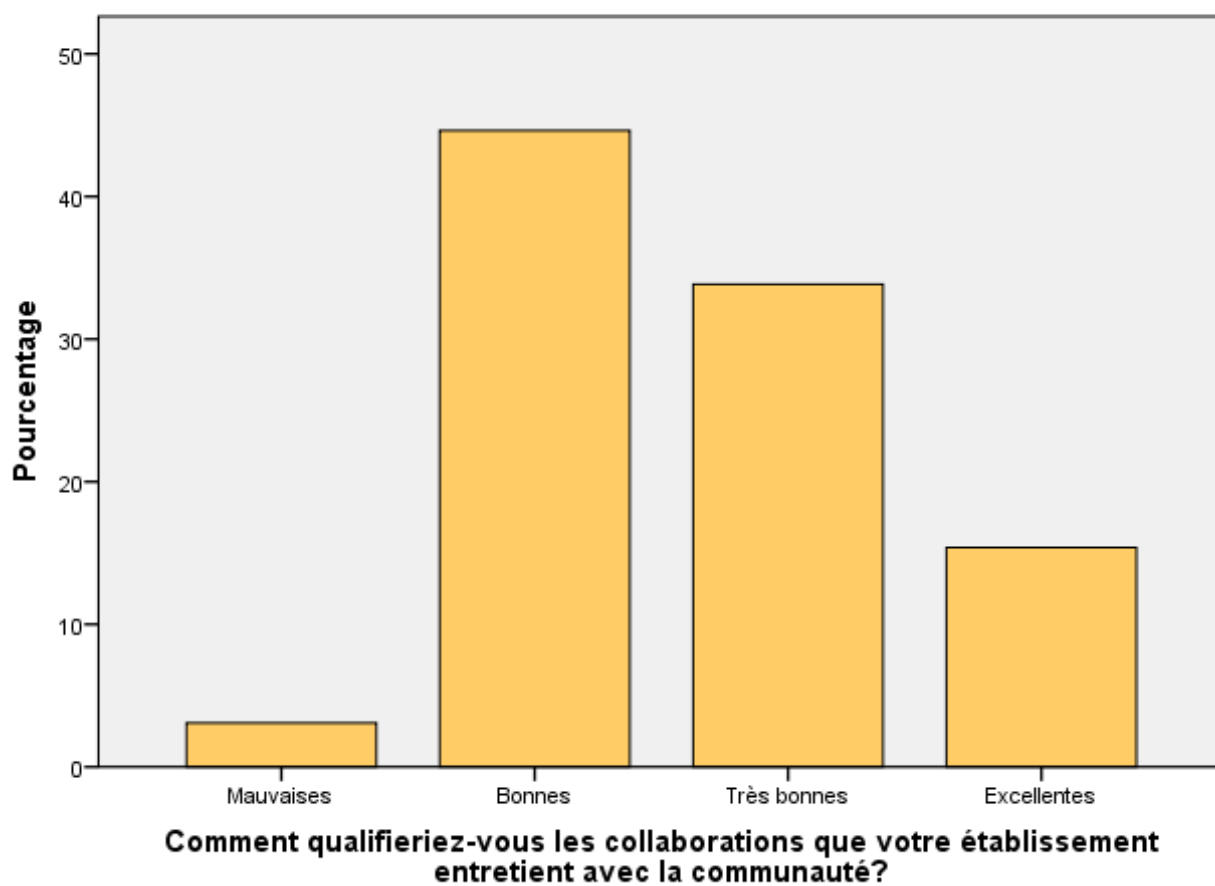
Graphique 6. Priorité accordée aux relations école-communauté



Dans l'ensemble de vos responsabilités de gestionnaire, quelle priorité accordez-vous aux relations entre votre établissement et la communauté?

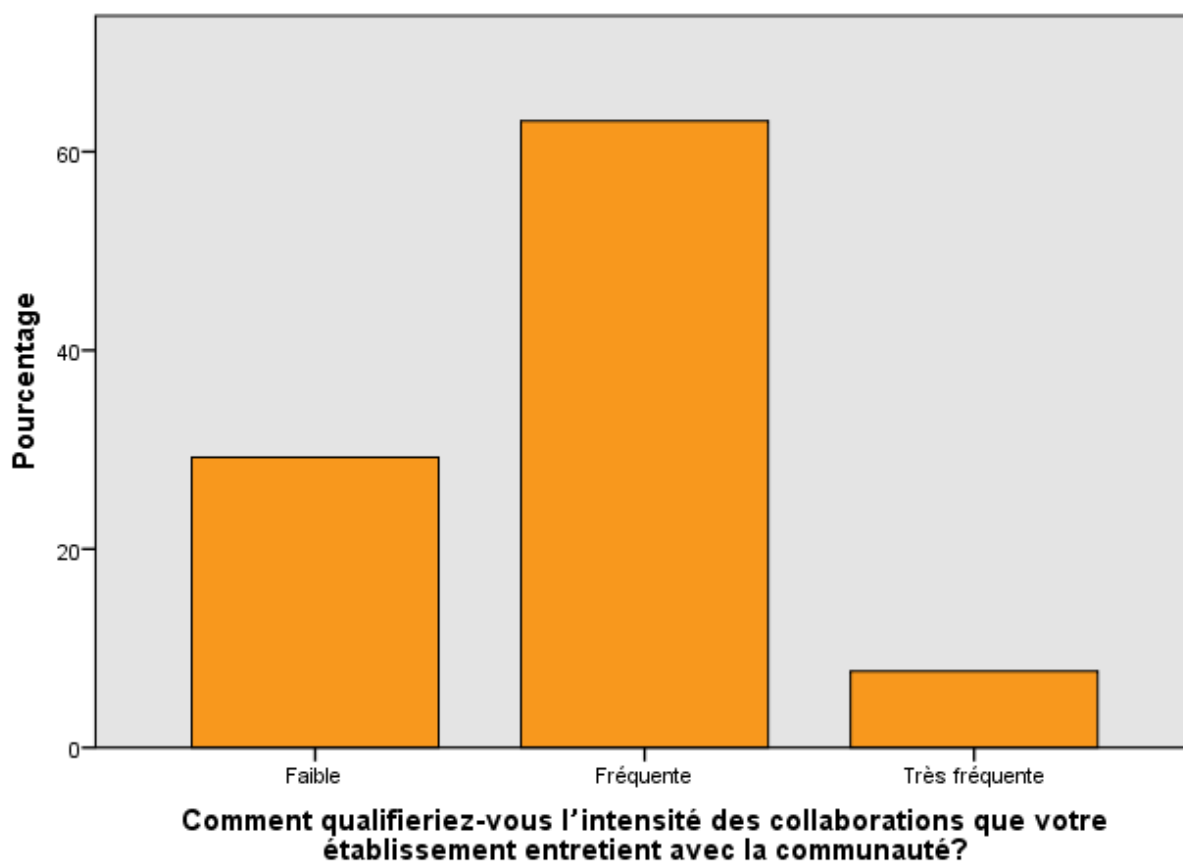
Par ailleurs, quand on les questionne sur la qualité des relations qu'ils entretiennent avec la communauté, la majorité des directions les qualifient comme bonnes, bien qu'un pourcentage significatif les considèrent très bonnes ou même excellentes. Très peu les caractérisent comme mauvaises. Notons toutefois que ces réponses sont moins favorables que celles qui concernaient les relations école-famille, pour lesquelles la réponse « très bonnes » dominait.

Graphique 7. Qualité des collaborations école-communauté



Par ailleurs, la majorité des répondants, comme on le voit au graphique 8, considèrent que ces relations sont fréquentes. Toutefois, les établissements où ce type de lien serait faible sont plus nombreux que ceux où il serait plus fréquent, ce qui semble indiquer, comme on le verra plus loin, qu'il pourrait y avoir matière à une certaine amélioration.

Graphique 8. L'intensité des collaborations école-communauté



3.2.2. Les facteurs facilitants et les obstacles

Lorsqu'on a demandé aux directions de décrire les facteurs qui peuvent être facilitants ou qui peuvent au contraire inhiber la fréquence des relations école-communauté, plusieurs répondants n'ont pas émis de réponse ou ont donné des réponses peu élaborées, contrairement aux réponses sur les relations école-famille. Ici encore, ceci semble confirmer que même si cet enjeu a une certaine importance dans les établissements scolaires, il est moins prioritaire aux yeux des directions. On note également parmi ceux qui ont répondu qu'on identifie davantage d'obstacles que de facteurs facilitants.

Certains participants ont rapporté quelques aspects qui agissent comme facteurs facilitants dont l'accessibilité ou la proximité physique entre l'école et les services, tels que la bibliothèque municipale, le centre sportif du quartier et les organismes communautaires, et la disponibilité de ceux-ci. Des répondants, des ordres primaire et

secondaire, ajoutent que la dimension de complémentarité et de cohérence avec les objectifs de l'école constituent des facteurs facilitants. La présence d'un agent de liaison ou d'un intervenant communautaire-scolaire peut aussi agir comme facteur facilitant. De plus, quelques participants indiquent que la participation des parents peut jouer un rôle facilitant dans la qualité et la fréquence des liens école-communauté. Bien que les commentaires soient généralement assez concis, certains soulignent leur belle collaboration avec un organisme communautaire en particulier faisant partie de leur communauté ou avec l'église du quartier.

En ce qui concerne les obstacles liés surtout à la communauté, certains mentionnent la lourdeur et la complexité au niveau de la logistique et de la communication avec les différents services communautaires, par exemple en ce qui a trait aux formulaires à remplir. La dichotomie entre la vision des besoins de l'école et celle de la communauté ainsi que la non-reconnaissance de la réalité du milieu scolaire sont aussi soulignées comme étant des éléments nuisibles aux relations école-communauté. Quelques-uns notent le manque d'ouverture pour un partenariat avec la Ville, avec des organismes communautaires ou avec des centres de services particuliers, comme le CSSS. Par ailleurs, quelques répondants ont écrit au sujet de la collaboration avec le CSSS, qui paraît souvent plus difficile ou signe de contraintes de toutes sortes, que ce soit au niveau de la communication ou de la liaison avec l'école.

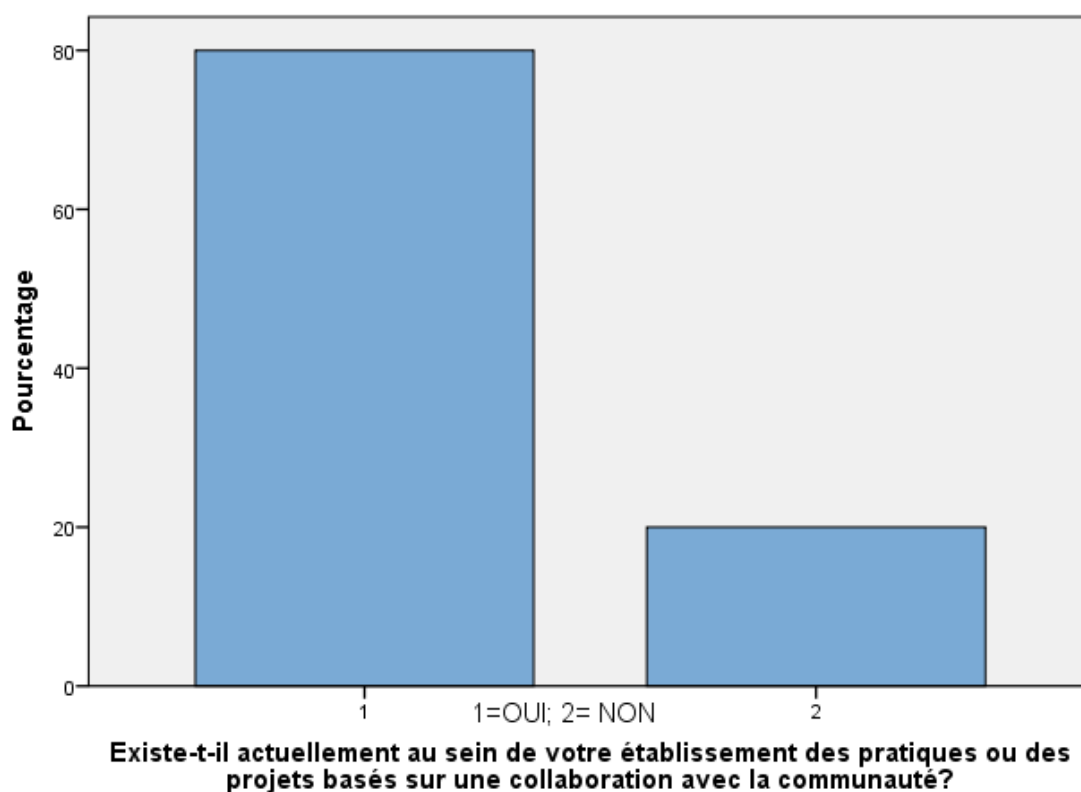
Quant aux aspects nuisibles davantage reliés à l'école, certains sont liés à sa situation géographique et au fait que les organismes communautaires sont peu accessibles en transport en commun. Plusieurs directions mentionnent également le manque de temps face à la fréquence des rencontres nécessaires au maintien de relations école-communauté significatives. La plupart identifient le manque de ressources, surtout dans le cas où elles ne sont pas considérées comme étant en milieu défavorisé, et plus particulièrement l'absence d'agent sociocommunautaire, d'un intervenant communautaire-scolaire ou d'un travailleur social à l'école pour assurer les liens entre les différentes écoles du quartier et les organismes communautaires. Enfin, certaines soulignent leur difficulté à comprendre comment accéder aux services communautaires ou leur méconnaissance de ce qui est disponible dans leur communauté.

3.2.3. Les projets ou pratiques mis en œuvre

Les tendances générales

Il semble que les établissements sont actifs dans la mise en œuvre de projets ou de pratiques visant les relations école-communauté, comme on peut le voir au graphique 9. Ainsi, 80% des écoles ont répondu positivement à cette question.

Graphique 9. Présence de projets ou pratiques visant les relations école-communauté



Comme dans le cas des relations école-famille, la plupart des projets école-communauté ont été initiés par l'école.

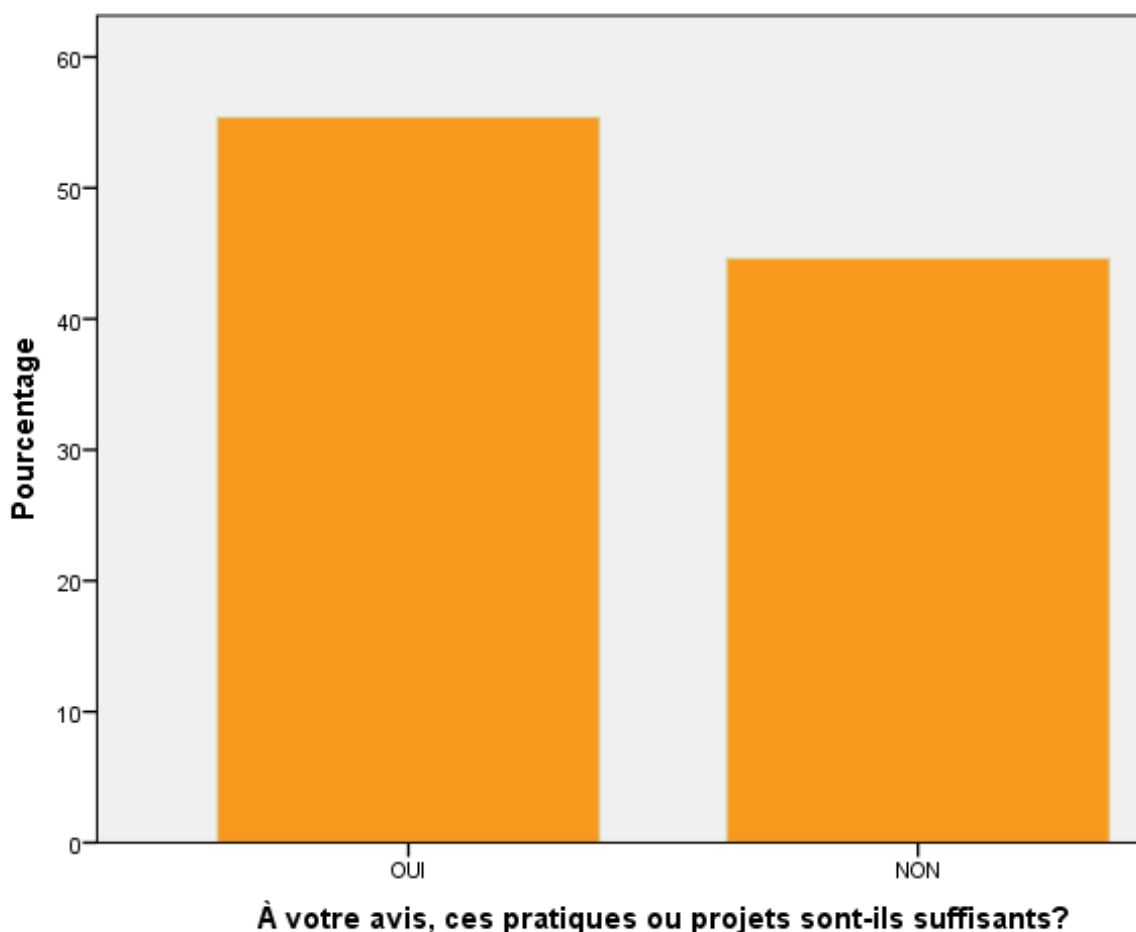
Comme pour les projets ou pratiques école-famille établis dans les écoles, ceux basés sur une collaboration avec la communauté sont plutôt récents. Ainsi, 41% des répondants ont mentionné que ces projets ont été mis en œuvre depuis moins de deux ans. Il existe peu de différence entre les écoles primaires et secondaires à cet égard, si ce n'est que deux écoles primaires ont des projets ou pratiques en place depuis plus de 10 ans.

Tableau 6. Date d'implantation des projets

| | Aucune réponse | Moins de deux ans | Entre 2 et 5 ans | Entre 5 et 10 ans | Plus de 10 ans |
|---|----------------|-------------------|------------------|-------------------|----------------|
| Primaire | 12 | 22 | 11 | 6 | 2 |
| Secondaire | 3 | 4 | 1 | 2 | 0 |
| Total | 15 | 26 | 12 | 8 | 2 |
| Pourcentage | 24% | 41% | 19% | 13% | 0% |
| Dans l'ensemble, ces pratiques ou projets sont-ils récents ou sont-ils en place depuis plus longtemps? | | | | | |

En ce qui a trait aux types d'organismes impliqués, la plupart des répondants identifient des organismes communautaires desservant l'ensemble de la population, ainsi que d'autres institutions publiques. Seulement 15% des établissements ont mentionné des organismes liés aux communautés immigrantes et encore moins des organismes liés à des communautés religieuses. Il y a peu de différences entre l'ordre primaire et secondaire à cet effet, si ce n'est que les directions d'école primaires semblent collaborer plus souvent avec des organismes communautaires desservant l'ensemble de la population.

Graphique 10. Les projets ou pratiques école-communauté sont-ils suffisants?



Dans l'ensemble, comme pour la question des relations école-famille, les projets et les pratiques sont généralement considérés comme suffisants, mais ici encore un pourcentage substantiel de répondants considèrent qu'il y aurait lieu de les intensifier. Ce besoin paraît particulièrement marqué à l'ordre primaire.

La nature des pratiques et des projets recensés

Les directions avaient à classer leurs projets et pratiques selon cinq grandes catégories, en fonction de leur visée principale. La catégorie la plus populaire est celle des projets qui visent l'accès des élèves à des ressources extérieures à l'école avec (près de 75% des répondants et la quasi-totalité des écoles secondaires). Les exemples évoqués font surtout référence à des lieux de collaboration se situant dans la communauté comme la Maison des jeunes, les centres sportifs, les lieux culturels et de loisirs ainsi que la bibliothèque municipale. Quelques répondants ont indiqué le Club optimiste, les YMCA,

les centres d'accueil et de référence pour immigrants et les camps de jour. Des programmes ou des organismes spécifiques ont aussi été nommés: Ancre des Jeunes, Toujours ensemble (aide aux devoirs), Carrefour 6-12, Jeunesse en action.

Ensuite vient la catégorie des projets qui ciblent l'accès des parents à des ressources extérieures à l'école (plus de 65% des répondants). En plus des centres d'accueil et de référence pour immigrants, on a évoqué l'accès à des cours de francisation, à des banques alimentaires, à des programmes d'aide au logement ou des ateliers de parentalité. Cette catégorie d'activités implique souvent l'agent de milieu, l'intervenant communautaire-scolaire ou des personnes-ressources du CSSS du quartier.

La troisième catégorie (58% des répondants) est celle de collaborations entre l'école et la communauté qui visent la planification commune des activités afin d'assurer la complémentarité des ressources. Il n'existe à cet égard aucune distinction significative entre l'ordre primaire et secondaire. On réfère ici à des projets de soutien à la transition préscolaire-primaire ou différentes collaborations avec des tables de concertation ou des organismes tels que L'Unité, Cloverdale ou LaSalle en santé.

Les deux dernières catégories, respectivement des projets qui visent l'accès des enseignants et du personnel scolaire à des ressources extérieures à l'école d'une part et, d'autre part, l'échange régulier d'informations sur les clientèles desservies en commun ainsi que les activités respectives, sont un petit peu moins populaires (environ 50% des répondants, avec un pourcentage légèrement plus élevé pour les écoles secondaires). Plusieurs des exemples émis par les directions pour ces catégories réfèrent à la venue de conférenciers ou de spécialistes à l'école. Les liens avec l'éco-quartier et les échanges avec les ressources du CSSS du quartier ou avec divers lieux de loisirs sont aussi mentionnés.

4. CONCLUSION

La présente enquête dresse un portrait plutôt positif des pratiques et des projets visant les relations école-famille-communauté dans les établissements de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Ainsi, les relations avec les parents représentent une forte priorité pour l'ensemble des directions, reflétée par la présence de cet enjeu dans le projet éducatif des établissements. De plus, dans l'ensemble, ces relations sont considérées comme positives, même si des améliorations seraient souhaitables, entre autres au secondaire et surtout en ce qui a trait au niveau de participation des parents. Plusieurs facteurs facilitants, tels la valorisation de l'éducation par de nombreux parents immigrants et la présence d'un OPP proactif ainsi que divers obstacles, tout particulièrement la barrière linguistique ainsi que la méconnaissance du système scolaire par certains parents, ont également été identifiés. L'enquête révèle aussi que les projets et les initiatives favorisant les liens école-famille sont nombreux, surtout au primaire, et visent essentiellement la participation des parents aux rencontres relatives à leurs enfants, aux activités parascolaires ainsi qu'aux instances décisionnelles. Cependant, une minorité significative de directions considère que ces projets ne sont pas suffisants. De plus, la majorité des projets ou pratiques sont initiés par l'école et certains objectifs, tels la participation des parents issus de l'immigration aux activités pédagogiques ou la réponse à leurs besoins spécifiques, paraissent peu couverts.

Le portrait relatif aux relations école-communauté s'inscrit sensiblement dans la même foulée. C'est en effet un enjeu important et présent dans le projet éducatif, mais qui semble moins prioritaire aux yeux des directions que les relations école-famille, surtout au primaire. Dans l'ensemble, ces relations seraient fréquentes et positives. Plusieurs facteurs facilitants, tels la présence d'un agent de liaison ou d'un intervenant communautaire-scolaire à l'école ou la participation de la direction à des tables de concertation ainsi que divers obstacles, comme la lourdeur et la complexité bureaucratique de certaines collaborations ou la méconnaissance par le milieu scolaire des ressources disponibles dans la communauté, ont également été identifiés. Par ailleurs, selon les directions, les projets reposant sur une collaboration avec la communauté sont nombreux et impliquent essentiellement d'autres institutions publiques ou des organismes communautaires qui desservent l'ensemble de la population. Cependant, ici encore, il y aurait place à l'amélioration. Une minorité significative de répondants considère que les projets ou les pratiques école-communauté ne sont pas suffisants et on constate aussi que les établissements ont tendance à avoir moins de contacts avec les organismes communautaires qui desservent principalement les clientèles issues de l'immigration ou les organismes monoethniques et religieux.

L'ensemble de ces tendances permet de dégager un certain nombre de pistes de développement qui pourraient faire l'objet de débats à la commission scolaire, en complémentarité avec les recommandations émanant du rapport qualitatif cité plus haut. Il s'agit essentiellement :

- 1) d'impliquer davantage les familles issues de l'immigration dans la définition des projets qui les concernent,
- 2) de diversifier les modèles de collaboration mis en place,
- 3) d'accroître les projets école-famille et école-communauté qui visent à répondre aux besoins spécifiques des élèves et des familles issus de l'immigration,
- 4) de diversifier les liens avec la communauté pour y inclure une plus grande variété d'organismes, entre autres ceux qui interviennent directement auprès de la population issue de l'immigration.