

Université de Montréal

Les pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations
école-famille-communauté : *regard sur la Commission Scolaire*

Marguerite Bourgeoys

Par

Katherine-Guylaine Naud

Maîtrise en Administration Sociale

Faculté des Arts et Sciences

Travail Dirigé présenté à la Faculté des Arts et des Sciences

en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Arts

en Administration Sociale

Août 2015

© Katherine-Guylaine NAUD, 2015

Ce Travail Dirigé intitulé

Les pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations

école-famille-communauté : *regard sur la Commission Scolaire*

Marguerite Bourgeoys

Présenté par :

Katherine-Guylaine Naud

Est évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Prof. Marie Mc Andrew, Directrice de recherche

Mélanie Laroche, Ph. D., Directrice du programme d'Administration Sociale

Remerciements

J'ai eu le privilège d'être dirigée par la Professeure Marie Mc Andrew, que j'admire pour ses vastes connaissances dans le domaine de l'éducation interculturelle, pour ses contributions aux mondes politique et de la recherche, et également pour sa remarquable personnalité. Par son écoute, ses conseils, ses encouragements, sa disponibilité et le partage de sa passion, elle m'a inspirée. Merci de m'avoir invitée à me surpasser !

J'aimerais également remercier Mme Geneviève Audet, Chargée de projet universitaire au Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, ainsi que Mme Francine Dallaire, Conseillère pédagogique, toutes deux de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys, pour leur généreuse participation à mon projet, pour leurs conseils et pour avoir facilité mes contacts avec les directions d'école. Merci pour votre aide !

De plus, je voudrais dire un énorme merci à toutes les directions d'école qui ont accepté de me rencontrer malgré leur horaire chargé. Votre contribution à ce travail de recherche en fait l'essence même ! Merci aussi à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour avoir apporté son soutien en ce qui a trait aux données statistiques.

En terminant, j'aimerais remercier du fond du cœur mon fiancé, Simon, pour m'avoir encouragé dans les hauts comme dans les bas, tout au long de mes études universitaires. Ton soutien m'a non seulement permis de persévérer, mais m'a aussi donné confiance en notre futur et nos projets communs.

Résumé

Cette recherche-action s'intéresse aux pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations école-famille-communauté de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. En menant des entrevues avec dix directions d'écoles primaires et secondaires, et en analysant les dix-sept projets qu'ils considèrent probants et novateurs, nous avons dressé un portrait, qui s'avère en accord avec la littérature scientifique, des facteurs facilitants et des obstacles aux relations école-famille et école-communauté. Nous avons de plus exploré l'essence de ces projets, les variables qui les composent, ainsi que leur impact auprès des élèves, avec les conclusions principales suivantes : la majorité des projets ont comme origine une initiative provenant de l'école, en réponse à des besoins constatés par des intervenants scolaires; les types de partenariats préférés des directions sont "école-communauté" ou "école-famille-communauté"; les thématiques les plus populaires sont l'environnement et les saines habitudes de vie; le principal levier des projets est le financement des OSBL; les principales limites empêchant la croissance des projets sont liées au budget et aux ressources humaines; les projets sont, à certaines conditions, généralement transférables, et; les retombées les plus importantes des projets sont le développement de nouvelles compétences chez les élèves et leurs parents, ainsi que l'amélioration des résultats scolaires. Des recommandations sont également formulées quant au type ou à la nature des partenariats choisis.

Mots-clés

Partenariat école-famille-communauté, projets novateurs, réussite scolaire, élèves issus de l'immigration.

Abstract

This action research focuses on innovative practices of school principals regarding school-family-community relationships at the Marguerite Bourgeoys school board. By interviewing ten principals from primary and high schools, and analyzing the seventeen projects they consider conclusive and innovative, we have compiled a portrait, which agrees with scientific literature, of facilitating factors and barriers related to school-family and school-community relationships. We have also explored the essence of these projects, which includes their variables and their impact on students, with the following conclusions: the majority of projects originate from a school-driven initiative, in response to needs identified by school personnel; school principals' preferred partnership types are "school-community" and "school-family-community"; popular topics are the environment and healthy lifestyles; the projects' main lever is the NGO's funding; limitations preventing the growth of projects are related to the budget and human resources; under certain conditions, projects are usually transferrable, and; the projects' most important benefits are the development of new skills for pupils and their parents, as well as an improvement in school results. Recommendations are also provided relative to the type or nature of chosen partnerships.

Keywords

School-family-community partnership, innovative project, academic achievement, pupils from immigrant backgrounds.

Les pratiques novatrices des directions d'école en matière de
relations école-famille-communauté :
Regard sur la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys

Table des matières

Remerciements	III
Liste des abréviations	VIII
Chapitre 1 : Introduction	9
1.1 Contexte de l'immigration au Canada et au Québec : quelques éléments d'un bilan.....	9
1.2 Rôle de l'école et de la communauté dans l'intégration des immigrants : perspective générale et données québécoises	12
1.3 Présentation générale de la recherche-action.....	16
Chapitre 2: Cadre théorique : Les pratiques novatrices en matière de partenariats école-famille-communauté	18
2.1 Le concept de partenariat.....	18
2.1.1 Une définition du partenariat.....	18
2.1.2 Conditions à la réussite des partenariats.....	19
2.1.3 Impact des partenariats	21
2.2 Les relations entre l'école et les familles	23
2.2.1 Le concept de relation école-famille	23
2.2.2 Revue des facteurs qui influencent les relations école-famille	24
2.2.3 Le partenariat école-famille immigrante: modèles retrouvés dans la littérature.....	27
2.3 Les relations entre l'école et la communauté	31
2.3.1 Le concept de relation école-communauté	31
2.3.2 Revue des facteurs qui influencent les relations école-communauté	31
2.3.3. Le partenariat école-communauté : modèles retrouvés dans la littérature	34
2.4. L'innovation sociale en milieu scolaire	36
2.5 Synthèse du cadre théorique	37
Chapitre 3 : Méthodologie	40
3.1 Analyse quantitative	40

3.2 Analyse qualitative	41
3.3 Présentation des réseaux et des quartiers	43
3.4 Présentation des écoles	46
3.5 Méthode d'analyse	50
Chapitre 4 : Les relations école-famille-communauté et les projets	
novateurs à la CSMB: État des résultats	52
4.1 Relations école-famille	52
4.1.1 État de situation et nature des collaborations	52
4.1.2 Facteurs facilitants et obstacles	53
4.2 Relations école-communauté	55
4.2.1 État de la situation et nature des collaborations	55
4.2.2 Facteurs facilitants et obstacles	56
4.3 Bilan critique des relations école-famille et école-communauté	57
4.4 Analyse des projets	60
4.4.1 Résumé succinct des projets	60
4.4.2. Constats généraux sur les projets	67
4.4.3 Bilan critique des projets	77
5.0 Conclusions	85
Références	91
Annexe 1 : Fiches de projet.....	96
Annexe 2 : Questionnaire d'entrevue dirigée	115

Liste des abréviations

C.L.S.C.:	Centres Locaux de Services Communautaires
C.S.M.B.:	Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys
C.S.S.S.:	Centre de Santé et de Services Sociaux
É.C.E.C.:	École Communautaire Entrepreneuriale Consciente
I.C.S.:	Intervenant(e) Communautaire Scolaire
I.C.S.I.:	Intervenant(e) Communautaire Scolaire Interculturel
M.E.L.S.:	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
M.O.É.:	Milieu Ouvert sur les Écoles
M.S.S.S.:	Ministère de la Santé et des Services Sociaux
O.C.D.E.:	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
O.P.P.:	Organisme de Participation des Parents
O.S.B.L.:	Organisme Sans But Lucratif
R.O.C.Q.L.D.:	Regroupement des Organismes Communautaires Québécois en Lutte au Décrochage
R.U.I.:	Revitalisation Urbaine Intégrée
S.P.V.M.:	Service de Police de la Ville de Montréal
T.C.R.I.:	Table de Concertation pour les Réfugiés et Immigrants

Chapitre 1 : Introduction

1.1 Contexte de l'immigration au Canada et au Québec : quelques éléments d'un bilan

Dans les dernières années, et dans la foulée de plusieurs débats sociaux traitant de l'inclusion des communautés immigrantes, la population du Québec s'est particulièrement intéressée à la diversité culturelle et au phénomène de l'immigration. Or, c'est déjà depuis plusieurs dizaines d'années et avec un intérêt accru que les auteurs scientifiques se penchent sur la question de l'immigration et sur toutes ses implications auprès des familles concernées. Au recensement de 2011, Statistiques Canada a dénombré que, parmi les immigrants s'étant établi au Canada entre 2007 et 2011 incl., en moyenne 61% faisaient partie de la catégorie d'immigration économique, 25% de la catégorie du regroupement familial, 10% des personnes protégées et 4% dans la catégorie autres¹ (Statistiques Canada, 2011). Les immigrants provenant de la catégorie économique sont sélectionnés en fonction d'une grille évaluant plusieurs critères et accordant des points en fonction de chacun de ces critères. Ainsi, au Québec, un immigrant aura davantage de points (et donc de chances d'être sélectionné) s'il a un haut niveau de scolarité, s'il a de l'expérience en tant que travailleur qualifié, s'il est jeune (idéalement entre 18 et 35 ans), s'il a une bonne connaissance du français (et

¹ «La catégorie de l'immigration économique comprend principalement les travailleurs qualifiés, les gens d'affaires, ainsi que leurs époux et leurs personnes à charge; la catégorie du regroupement familial comprend les époux, conjoints ou partenaires conjugaux, les enfants à charge, les parents et les grands-parents, et d'autres membres de la famille immédiate qui sont parrainés par des citoyens et des résidents permanents du Canada ; la catégorie des personnes protégées comprend les réfugiés pris en charge par le gouvernement, les personnes protégées parrainés par le secteur privé, et les personnes qui ont reçu le statut de personne protégée au Canada à la suite d'une demande d'asile ; et la catégorie des autres immigrants comprend des individus et des familles acceptés pour des motifs d'ordre humanitaire ou lorsque l'intérêt public le justifient pleinement.» (Statistiques Canada, 2011).

éventuellement, de l'anglais), s'il a déjà une offre d'emploi validée et si son conjoint ou sa conjointe présente aussi un score élevé sur toutes ces caractéristiques (Ministère de l'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, 2015). Ceci signifie que la majorité des immigrants au Québec ont un profil favorable à une bonne intégration, étant donné leur capital linguistique, culturel, social et économiques élevés (nous reviendrons sur ces notions plus loin). En ce qui a trait au pays d'origine des immigrants arrivés au Canada en 2011 seulement, les dix principaux pays, en ordre de la plus grande fréquence à la plus faible, étaient les suivants : les Philippines, la Chine, l'Inde, l'Iran, les États-Unis, le Pakistan, Haïti, l'Iraq, le Royaume-Uni et la Colombie. De plus, selon l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, parmi toute la population Canadienne, environ une personne sur cinq (20,6 %) était né à l'étranger, ce qui représente environ 6,8 millions d'immigrants au total (Statistiques Canada, 2011).

Comme en témoigne la littérature scientifique, malgré ce profil favorable, la majorité des immigrants vit tout de même certaines difficultés liées au fait de s'établir dans un nouveau pays. De façon générale, ceux-ci passent presque tous par des deuils ou des chocs culturels. De plus, on souligne que «les nouveaux arrivants qui résident dans les grands centres urbains sont davantage exposés à la concentration dans des quartiers isolés où le taux de pauvreté est en hausse» (Biles *et al*, 2010). Chez les immigrants dits "économiques" plus particulièrement, on note que malgré le fait qu'ils soient éduqués et expérimentés, ils connaissent des «difficultés significatives et grandissantes en matière d'insertion en emploi et d'intégration socio-économique» (Forcier, 2012). Ce phénomène se retrouve surtout chez les immigrants de première génération, qui vivent souvent de la déqualification professionnelle et la discrimination systémique (Girard, Smith et Renaud, 2008). En ce qui a trait à la minorité des immigrants au Québec qui

ont un manque de connaissance de la langue française, ce dernier peut expliquer leur problème d'insertion (on constate de surcroît que les cours de francisation ne sont pas toujours bien adaptés aux immigrants et que leur liste d'attente peut s'avérer longue (Chadi, 2011).

Dans le cas des immigrants en situation de regroupement familial (25%), un petit nombre d'entre eux ne proviennent pas d'une région urbaine. On remarque que, chez ces immigrants en particulier, le rôle de chaque membre de la famille est souvent bousculé par rapport à ce qu'il était dans le pays d'origine. Plus précisément, «le changement de statut et de rôle que subissent les personnes qui passent d'une société traditionnelle à une société moderne peut être un processus pénible, en particulier pour celles qui se retrouvent dans une situation précaire» (Verbunt, 2009). Ces chocs de valeurs entre les sociétés traditionnelle et moderne peuvent se manifester principalement par des référents culturels qui s'opposent, tels le patriarcat versus l'égalité des sexes, le collectivisme versus l'individualisme, ainsi que par des différences dans la façon d'éduquer les enfants. Finalement, pour les immigrants réfugiés ou demandeurs d'asile (10%), on sait que le fait de quitter leur pays dans l'urgence (guerre, tensions, persécutions, etc.) ou dans des conditions éprouvantes (camps de réfugiés, clandestinité, etc.) a des conséquences plus lourdes sur la nouvelle vie projetée dans le pays d'accueil, surtout pour les enfants (Vatz Laaroussi *et al*, 2005). Leur situation est ainsi notoirement plus problématique.

En ce qui a trait à la situation scolaire des élèves issus de l'immigration, on remarque que dans l'absolu, les élèves de première génération réussissent moins bien que ceux de deuxième génération. Toutefois, en tenant compte du fait qu'ils ont initialement des conditions nettement moins favorables que les autres élèves, on remarque qu'ils sont en

fait extrêmement résilients (McAndrew *et al*, 2015). Lorsqu'on regroupe les élèves de première et deuxième génération ensemble, on voit que leur profil est généralement plutôt favorable. Plus précisément, on note également que les élèves de 2^{ième} génération ont un profil beaucoup plus favorable que les autres générations (1^{ère}, 3^{ième} et plus), ce qui nous permet d'affirmer qu'il n'y a pas, globalement, un phénomène de perpétuation des inégalités (à l'exception de certaines communautés, telle que la communauté Noire créolophone, où les écarts avec la deuxième génération sont moins marqués) (McAndrew *et al*, 2015). Cela s'explique en partie grâce à certains facteurs liés à la famille, explicités à la section 2.1.2, mais aussi au rôle que l'école et la communauté jouent et qui ont un impact sur la mobilité sociale des élèves issus de l'immigration.

1.2 Rôle de l'école et de la communauté dans l'intégration des immigrants : perspective générale et données québécoises

Les facteurs quantitatifs pris en compte pour dresser un portrait de la situation des élèves issus de l'immigration, à savoir l'âge à l'arrivée dans le pays d'accueil, le statut socio-économique des parents, le retard scolaire, l'âge à l'arrivée au secondaire, l'origine ethnique, le genre, etc., ont un réel impact sur la réussite scolaire. Toutefois, on constate que l'impact global des ces facteurs considérés dans les analyses statistiques de plusieurs études est d'environ 30% (McAndrew *et al*, 2015), ce qui signifie que l'essentiel de la réussite scolaire ne s'explique pas par des facteurs quantifiables, mais par des facteurs qualitatifs, liés, entre autres, à l'école.

L'école détient effectivement une influence non négligeable auprès des élèves et de leur réussite scolaire grâce à différents procédés et interventions qu'elle emploie. On définit

l'effet école ou *l'effet établissement* comme étant les capacités connues d'une école à affecter les acquis scolaires des élèves qui la fréquentent (Teddlie et Reynolds, 2000, dans Brault, 2004). *L'effet école* inclut donc toutes les actions, les conduites et les attitudes des élèves, des professeurs, des membres de la direction et du personnel non-enseignant (Best, 1997, dans Brault, 2004). Il y a, bien entendu, un nombre important d'interventions que l'école peut employer, mais parmi celles-ci, une relation durable avec les familles et la communauté a certainement un impact positif auprès des élèves (Mc Andrew, 2008, Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2005). D'ailleurs, en ce qui concerne l'impact des écoles auprès des élèves issus de l'immigration plus spécifiquement, les recherches prouvent que *l'effet école* explique entre 17 et 20% des résultats scolaires (Mc Andrew, 2015, Brault, 2004).

Comme il a été expliqué précédemment, les élèves issus de l'immigration présentent certaines vulnérabilités et traversent certaines difficultés, mais ont un taux de réussite scolaire satisfaisant malgré tout. Cette résilience peut être expliquée en partie par l'effet-école. Parmi les différentes caractéristiques liées à l'effet-école, on souligne notamment l'importance de réaliser des projets novateurs qui rejoignent les élèves issus de l'immigration (par exemple, des ateliers d'écriture d'histoires de vie reflétant les expériences de migration des familles (Demie, 2005, Mc Andrew, 2008)). Bien que la littérature scientifique ne détaille pas quelle proportion de l'impact de 20% relié à l'effet-école est attribuable à chacune de ses caractéristiques dont les projets école-famille-communauté, il semble peu probable que l'impact de ces derniers soit négligeable, d'où la pertinence de s'intéresser à ce sujet.

Ceci signifie qu'une école souhaitant maximiser son effet envers la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration devrait assumer un rôle actif par rapport à ses relations

avec les familles et la communauté, notamment par le biais de projets école-famille-communauté.

D'ailleurs, le rôle et le mode de fonctionnement de l'école se sont considérablement transformés au fil des années. Depuis l'adoption de la nouvelle Loi sur l'instruction publique de 1997 notamment, moult remaniements majeurs ont affecté les établissements scolaires, plus spécialement en ce qui a trait à la décentralisation de la prise de décision. Ainsi, les écoles sont maintenant davantage en charge de leur projet éducatif et des grandes orientations de leur plan de réussite. Dans ce nouveau fonctionnement, le Conseil d'Établissement, composé de différents membres de la communauté (dont les parents), devient un acteur significatif sur le plan de l'analyse des enjeux de l'école, de ses objectifs et de ses évaluations (Saint-Pierre, 2004). Les objectifs de l'éducation et du programme de formation de l'école québécoise demeurent d'instruire, de socialiser et de qualifier (MELS, 2006), mais on remarque que depuis ces modifications dans l'orientation, les écoles se montrent de plus en plus ouvertes et participatives. Par exemple, plusieurs d'entre elles mettent en place une Organisation de Participation Parentale (O.P.P.), qui contribue à créer et implanter le plan de réussite de l'école, ou encore, elles permettent à des parents ou à des organismes d'influencer l'école en amenant différents projets parascolaires.

La communauté (nous reviendrons sur une définition structurante de ce concept plus en détail à la section 2.2.1) est aussi un acteur essentiel dans la réussite scolaire des élèves, particulièrement ceux issus de l'immigration, et également dans les liens avec l'école. D'une part, on constate que les écoles se tournent souvent vers les organismes communautaires pour combler certains besoins. En effet, comme il sera étayé plus loin, les partenariats entre l'école et la communauté amènent divers avantages à l'école et

aux élèves : dons financiers et matériels, expertise, ressources humaines, etc., ce qui permet de réaliser un plus grand nombre de projets et des projets à plus grande portée. D'autre part, plusieurs familles issues de l'immigration se tournent aussi vers les organismes communautaires pour obtenir du soutien, surtout scolaire, pour leurs enfants (Kanouté, 2007), mais également pour formuler des demandes concernant l'employabilité et le logement. D'ailleurs, en ce qui a trait aux Organismes Sans But Lucratif (OSBL), on note que les demandes d'aide qui leur sont faites ont augmenté dans les dernières années, notamment celles provenant de personnes à faible revenu, immigrantes, ayant des problèmes de logement ou sans emploi et ce, sans que ces catégories ne soient mutuellement exclusives. Au cours des dernières années, les OSBL estiment qu'environ la moitié de leur clientèle est immigrante, et une majorité des OSBL notent une augmentation des demandes d'aide au sujet de problèmes associés à l'intégration et l'inclusion de personnes issues des communautés culturelles (MSSS, 2013).

Pour ces populations plus vulnérables, les liens école-famille-communauté représentent un facteur facilitant, voire déterminant, dans la réussite scolaire de leurs enfants. Malgré que les bienfaits de ces liens soient d'ores et déjà reconnus dans la littérature scientifique et par les intervenants, il demeure que la création et le maintien de liens durables qui répondent réellement aux besoins de chaque partie prenante est une problématique encore actuelle (Deslandes, 2006, Boulanger, Larose, Larivée, Couturier, 2011, Kanouté, Lafortune, 2011).

1.3 Présentation générale de la recherche-action

Dans le cadre de son objectif prioritaire de consolidation et de développement du «Vivre ensemble en français» et dans le but de privilégier un lien étroit avec la recherche universitaire, la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys, l'une des commissions scolaires les plus multiculturelles du Québec, a créé le Centre d'Intervention Pédagogique en Contexte de Diversité. Ce dernier comporte six groupes de travail différents qui se nomment comme suit : Enseigner le français en milieu pluriethnique et plurilingue : enjeux et stratégies ; Éducation inclusive et rapprochement interculturel ; Intégration socioprofessionnelle du personnel issu de l'immigration récente et relations de travail en milieu pluriethnique ; Jeunes et adultes issus de l'immigration en formation professionnelle : enjeux et stratégies ; et finalement, Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes.

Ce travail dirigé s'inscrit dans la poursuite des travaux de ce dernier groupe de travail. Cette recherche-action consiste en un recensement et une analyse qualitative de dix-sept projets provenant de dix écoles primaires et secondaires de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys mettant en collaboration l'école, la famille et la communauté. La présente recherche-action a été réalisée selon une méthode inductive, c'est-à-dire que, suite à l'acquisition d'informations auprès des écoles, une caractérisation des données selon différentes variables (thématique, impact des projets, objectif du projet, etc.) est présentée, puis une recherche de corrélation entre les diverses variables a été effectuée (par exemple, recherche de lien entre le niveau de défavorisation de l'école et le type de projet). Toutes les corrélations n'ont pas été systématiquement vérifiées, le choix des corrélations a été guidé par l'intuition

scientifique de l'auteur. Davantage d'informations au sujet de la méthodologie sont présentées au chapitre 3.

Suite à la présentation de la méthodologie utilisée, un examen des écrits scientifiques au sujet des relations école-famille et école-communauté, et de la notion d'innovation, sera réalisé. Dans un deuxième temps, nous analyserons le contenu des entrevues, à savoir les relations école-famille et école-communauté, sur la base de leurs principaux facteurs facilitants et obstacles; nous analyserons aussi les projets sur la base des variables suivantes : origine de l'initiative, type de collaboration privilégiée, intervenants impliqués, durée du projet, leviers, obstacles, retombées, limites et transférabilité. La recherche se conclura sur un bilan critique et quelques recommandations.

Cette recherche-action a été réalisée dans le but de dresser une recension et d'analyser les pratiques d'une Commission Scolaire dite innovante. Ce sujet des partenariats école-famille-communauté semblait intéressant du fait qu'il touche à un nombre impressionnant d'intervenants différents provenant à la fois des milieux scolaire et communautaire, qui travaillent tous ensemble vers la réussite des élèves. L'auteur cherche ainsi à explorer en quoi, plus précisément, le regard croisé d'acteurs provenant de milieux différents peut avoir un impact positif sur les élèves et leurs familles. L'auteur s'intéresse aussi à la vision qu'ont les directions d'école en ce qui a trait aux principaux obstacles et facteurs facilitants dans leurs relations avec les familles et la communauté. Finalement, l'auteur cherche à poser un regard critique sur ces projets pour en tirer des constats et des pistes d'amélioration. Afin d'être en mesure d'analyser adéquatement la qualité des relations école-famille-communauté, ainsi que les projets dits novateurs, un certain nombre de concepts et de résultats de recherche seront approfondis au chapitre 2 et serviront dans l'analyse des données.

Chapitre 2: Cadre théorique : Les pratiques novatrices en matière de partenariats école-famille-communauté

Dans cette section, nous verrons le concept de partenariat (sa définition, ses conditions de réussite et ses impacts), ainsi que les relations école-famille et école-communautaire (un état de situation, leurs facteurs d'influence et les modèles présents dans la littérature), et finalement le concept d'innovation en milieu scolaire.

2.1 Le concept de partenariat

2.1.1 Une définition du partenariat

Tout d'abord, en ce qui a trait au terme 'partenariat', il semble qu'il soit utilisé pour définir des notions qui diffèrent légèrement les unes des autres, dépendamment de l'auteur qui l'emploie, étant parfois synonyme de 'lien', de 'relation', de 'collaboration', etc. Certains auteurs le décrivent comme un processus relationnel générique qui se précise selon le degré de relation, d'engagement et de consensus s'établissant entre les collaborateurs (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2007). Dans le domaine des services sociaux, on le définit comme étant «une coopération entre deux ou plusieurs organisations qui concourent à réaliser un projet visant à résoudre un problème jugé commun; par exemple, une situation fragile que vit une population d'élèves à risque de marginalisation ou d'exclusion (Boutin et Le Cren, 2004 et Epstein et Sanders, 2003 dans Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011). En ce qui a trait au partenariat école-famille-communauté plus particulièrement, on mentionne qu'il détiendrait à la fois une fonction politique (assurer la démocratie scolaire, rapprocher le pouvoir des collectivités locales), doublée d'une

fonction éducative (encourager une conduite citoyenne chez les élèves), qui va au de-là de projets parascolaires basés sur la convivialité et le divertissement, et qui évacueraient les dimensions pédagogique et cognitive (Azdouz, 2004). Ainsi, le concept de partenariat école-famille-communauté ne renvoie plus à de simples projets ponctuels, mais plutôt à une interaction continue entre des personnes associées dans un même système visant à un but commun (Azdouz, 2004).

2.1.2 Conditions à la réussite des partenariats

Les partenariats école-famille-communauté peuvent réussir à certaines conditions, qui, lorsque rencontrées, ont de nombreux impacts positifs auprès de chacun des intervenants de ces partenariats. Outre les facteurs facilitant les relations école-familles et les relations école-communauté qui seront explicités plus loin, les principales conditions à la réussite des partenariats école-famille-communauté retrouvées dans la littérature scientifique pourraient se regrouper sous le thème de l'intensité de la collaboration entre les intervenants et des différentes manières par lesquelles cette collaboration se manifeste.

Dans leurs études sur les collaborations école-famille à Montréal et à Sherbrooke, Kanouté et ses collaborateurs ont démontré que la réussite scolaire est la résultante de la mobilisation personnelle de l'élève, de celle de la famille autour de la scolarisation, de celle de l'école et de ses acteurs, et de celle d'une communauté médiatrice dans la compréhension de la culture scolaire (Kanouté, Lafortune, 2011 ; Kanouté, Duong, Audet, Lafortune, 2007). Ce constat de mobilisation et de concertation des acteurs est également préconisé par le MELS, qui, à travers son programme de soutien à l'école montréalaise, vise la «mobilisation d'un ensemble de partenaires montréalais pour que

l'école fasse la différence dans le cheminement scolaire des élèves» (MELS, 2007). Parmi ses mesures proposées, l'une d'elle a pour objectif l'établissement de liens entre l'école et la communauté, par le biais de certaines initiatives, telles que travailler étroitement avec les partenaires de la communauté, participer à différentes tables de concertation du quartier, ouvrir ses portes à différents organismes, organiser des visites de quartier pour faire connaître au personnel de l'école les organismes, participer à des réseaux de développement professionnel ayant pour thème «une école ouverte sur sa communauté» avec des représentants de plusieurs partenaires de l'île de Montréal, etc. (MELS, 2007). Vatz-Laaroussi et Steinbach (2010) souligne également l'enjeu du manque de représentativité des organismes communautaires au sein des écoles, mais aussi celui du manque de représentativité de la communauté immigrante dans les diverses instances scolaires. Ils affirment que c'est pourtant à cette condition qu'un modèle de collaboration pourra devenir réellement efficace pour soutenir la réussite des jeunes.

C'est donc dans une vision systémique que la pleine mobilisation de tous les acteurs entourant les élèves est vivement encouragée. Toutefois, les auteurs scientifiques insistent sur la présence d'une inégalité de pouvoir parfois retrouvée au sein de certains partenariats école-famille-communauté. Dans plusieurs recherches, on retrouve effectivement que les pratiques qui se réalisent dans le cadre des projets école-famille ou école-famille-communauté s'exercent le plus souvent sur une base relationnelle inégalitaire et hiérarchique (Boulangier, Larose, Larivée, Couturier, 2011). Certains auteurs vont jusqu'à affirmer que ces partenariats sont une manière de maintenir le contrôle professionnel des enseignants à travers une option de soutien parental et qu'il ne peut qu'exister un partenariat unidirectionnel (Vincent et Tomlinson, 1997, Lareau, 1996). Ainsi, l'inégalité de pouvoir entre les différents acteurs ne semble pas être un

frein à la création de partenariats école-famille-communauté, mais elle empêcherait ceux-ci d'avoir une portée plus grande auprès des élèves et des familles. C'est pourquoi on considère que les pratiques fondées à la fois sur une logique écosystémique et partenariale doivent s'exercer dans un contexte relationnel égalitaire et se traduire par un dialogue ouvert et émergent entre l'ensemble des acteurs (Tyler, 1996, Christenson, 2003).

2.1.3 Impact des partenariats

Les impacts des partenariats école-famille, école-communauté ou école-famille-communauté sont de tout ordres et varient en fonction du type de partenariat choisi, du nombre d'intervenants impliqués et de l'intensité de la collaboration. De façon générale, les auteurs scientifiques s'entendent pour dresser un portrait plutôt positif de l'impact des partenariats.

En ce qui a trait aux partenariats école-famille ou école-organisme communautaire plus particulièrement, on affirme que le personnel scolaire gagne à coopérer avec les organismes de la communauté, puisque ceux-ci agissent comme facilitateurs de la communication avec les parents (Glasman, 2001 et Weiss, 2008 dans Bilodeau *et al*, 2011). De plus, on fait valoir que ces partenariats apportent des bénéfices comme la mise en commun de moyens divers, une meilleure rétention scolaire (Pépin, Levesque, Lang, Deveau, 2013) et une meilleure visibilité de l'école dans sa communauté (Lewis, 1999, Pépin, Levesque, Lang, Deveau, 2013). Plusieurs impacts auprès des familles sont également recensés, tels qu'un soutien dans la résilience des familles vulnérables (Bernard, 2004), un meilleur apprivoisement de l'expérience migratoire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, 2008) et une bonification du capital social des familles immigrantes

grâce à un accès plus grand à l'information leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation (Frideres, 2005; Kao et Rutherford, 2007 dans Kanouté *et al*, 2011). Les partenariats permettent aussi à l'école de mieux se faire connaître auprès des familles et d'établir des relations avec elles en favorisant la participation des parents et en augmentant la satisfaction de ces derniers face à l'école (Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011). Également, on note que les transitions d'un niveau scolaire à l'autre (centre de la petite enfance, école primaire, secondaire, postsecondaire) sont facilitées par les partenariats (Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011)

En ce qui a trait aux partenariats entre l'école et le secteur économique (entreprises et organismes philanthropiques), on met en évidence qu'ils permettent une meilleure rétention scolaire des jeunes, voire une plus grande insertion des jeunes à risque de décrochage scolaire sur le marché du travail (Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier et Benson, 2006). Ceux-ci contribueraient également à l'amélioration des installations (gymnase, bibliothèque, laboratoire technologique, etc.) et de l'aménagement de l'école, et permettraient de subvenir aux dépenses des établissements (ex. : aménagement du terrain) (Edens et Gilsinan, 2005, Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011). Les entrées de fonds supplémentaires peuvent aussi permettre à certains élèves de participer à des activités qui n'auraient pas pu autrement et d'organiser davantage de sorties éducatives (Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011).

Toutefois, bien qu'on constate que les partenariats école-famille-communauté ont bel et bien un impact positif auprès des élèves, des familles, de l'école et de la communauté, il demeure ardu de démontrer de façon précise dans quelle mesure ces partenariats ont un effet sur la performance scolaire des élèves (Kanouté *et al*, 2011).

2.2 Les relations entre l'école et les familles

2.2.1 Le concept de relation école-famille

Plusieurs auteurs du Québec et d'ailleurs se sont penchés sur le thème des relations école-famille. La littérature scientifique nous indique (section 2.1.1 passée et section 2.2.3 à venir) que la relation école-famille peut se traduire par diverses formes de collaboration dans lesquelles la famille s'engage de façons différentes et d'intensité variable, et dans lesquelles l'école manifeste différents niveaux d'ouverture par rapport à la famille, en impliquant parfois une tierce partie, tel un organisme communautaire. Dans le questionnaire de l'analyse quantitative, en prenant connaissance des réponses données par les directions d'école de la CSMB, on a pu constater que la conception des relations école-famille varie d'une direction à l'autre, puisque celles-ci ont indiqué de nombreuses formes différentes sous lesquelles se traduit cette relation: décisionnelle (participation au Conseil d'établissement, à l'O.P.P., etc.), pédagogique (animations d'activités de lecture, de jeux instructifs, etc.), sociale (participation à un repas interculturel, à un carnaval d'hiver, etc.), utilitaire (aide à la vaccination, aide à la recherche de financement, etc.) ou encore, communicative (envoi de communiqués, invitation à une conférence, etc.) Outre ces formes d'implication mentionnées, qui corroborent celles retrouvées dans la littérature, on note aussi les activités sur les compétences parentales et les activités d'apprentissage à la maison (Brougère, 2010). Ainsi, il semble que l'expression 'relations école-famille' revête un certain nombre de sens différents étant donné qu'elle peut englober diverses formes d'engagement parental et une intensité d'implication parentale variable.

2.2.2 Revue des facteurs qui influencent les relations école-famille

Les relations entre l'école et la famille sont affectées par plusieurs variables provenant des deux partis. Du côté de la famille, on retrouve principalement le capital économique, culturel, social et linguistique (Bourdieu, 1980), ainsi que le fait d'avoir des attentes élevées envers les enfants (McAndrew *et al*, 2015), qui auront un fort impact à la fois sur l'implication des parents dans la réussite scolaire de leurs enfants et dans le lien maintenu avec l'école. Du côté de l'école, on note la perception qu'ont les intervenants scolaires des familles teintée par la méconnaissance de leur réalité (Kanouté, 2007), la communication (McAndrew, 1988), une attitude d'ouverture (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2007), et des projets et activités organisés par l'école (Brougère, 2010), comme facteurs influençant la relation école-famille.

Selon Bourdieu, la notion de capital économique réfère aux ressources financières et matérielles que possède une famille. Quant au capital culturel, il est défini comme l'ensemble des comportements qu'une personne a acquis au cours de sa socialisation, mais également à l'ensemble des biens culturels dont elle dispose (ex.: une peinture), ainsi qu'à l'ensemble des diplômes scolaires (notamment universitaires), qu'elle a acquis (Bourdieu, 1979). Le capital culturel d'une famille a ainsi une influence particulièrement significative sur la socialisation (*l'habitus*), dans laquelle les enfants grandiront, ce qui tend à se répercuter sur leur réussite scolaire. Le capital social, quant à lui, représente un réseau durable de relations familiales, personnelles et professionnelles que détient une personne et qu'elle peut mobiliser pour son profit, ainsi que les ressources que sa position sociale lui confère (ex.: le fait de détenir un statut professionnel valorisé sur le marché du travail, le fait de détenir une autorité ou du pouvoir, etc.). La reproduction du capital social s'effectue, évidemment lors de la socialisation, mais aussi par l'entremise

d'institutions qui provoquent des échanges, des occasions et des pratiques qui rassemblent, de manière apparemment fortuite, des personnes plutôt homogènes (ex.: un tournoi de golf) (Bourdieu, 1980). Le capital social et culturel des parents peut ainsi partiellement expliquer la réussite scolaire des élèves à cause de l'impact provoqué sur la socialisation de ces derniers (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi, Tchimou Doffouchi, 2008). Finalement, le capital linguistique est un autre élément ayant un fort impact sur les liens école-famille et sur l'engagement parental dans la réussite des élèves issus de l'immigration. Selon Bourdieu, cette notion renvoie à la connaissance de la langue, mais aussi au niveau de langage littéraire employé, qui est un effet des autres types de capital (social, culturel, économique, etc.) associés à la famille (Bourdieu, 1978). Un manque du côté de ce capital peut se traduire par une barrière linguistique plus grande et des difficultés de communication entre l'école et les familles (McAndrew, 1988).

Compte tenu du fait que 86% des familles immigrantes proviennent d'une immigration stratégique (i.e. immigration économique et regroupement familial) et qu'elles possèdent donc un profil favorable sur le plan des différents types de capital, on peut penser que cela explique entièrement la réussite scolaire de leurs enfants. Toutefois, on note aussi que, quel que soit le niveau de chaque type de capital des parents immigrants, la promotion sociale de leurs enfants passe par une meilleure éducation, ce qui constitue justement souvent le facteur déclenchant leur décision de s'établir dans un autre pays. Ainsi, ces familles immigrantes sont davantage enclines à avoir des attentes plus élevées et de fortes aspirations envers leurs enfants en ce qui concerne la réussite scolaire, et l'accès aux études collégiales et universitaires. Toutefois, il est important de souligner que tous les élèves ne sont pas capables de concrétiser leurs ambitions. Ceci

dit, on a trouvé des exemples de réussite scolaire même dans des familles où l'élève était laissé à lui-même scolairement (McAndrew *et al*, 2015).

Du point de vue de l'école, on remarque que les intervenants scolaires ont habituellement une vision positive de la qualité de leur relation avec la grande majorité des parents d'origine immigrante. Ils font effectivement état de la valorisation de l'éducation au sein des familles immigrantes, de leur respect pour l'école et les enseignants, ainsi que des attentes élevées qu'ils ont envers les enfants. Toutefois, on note que ce discours se trouve parfois modulé selon les différents types de capital (McAndrew *et al*, 2015). Également, un autre facteur influençant les relations école-famille est la méconnaissance que l'école a des conditions de vie des familles immigrantes et de leurs difficultés d'intégration. Ainsi, il arrive que l'école associe la faible présence de ces familles à l'école ou dans le suivi scolaire à un manque d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants (Kanouté, 2007), alors qu'il s'agit, dans certains cas, d'une incapacité à apporter du soutien au niveau scolaire.

La communication est un autre facteur ayant un grand impact sur la relation école-famille, outre la barrière linguistique. Les intervenants scolaires relèvent effectivement certaines problématiques dans leur relation avec les parents liées à la difficulté de les joindre ou de communiquer avec eux. La communication peut aussi être modulée par une barrière culturelle, ou encore par une mauvaise compréhension du système scolaire des parents (McAndrew, 1988).

L'ouverture de l'école par rapport aux familles est aussi un facteur qui influence la qualité de la relation école-famille. Les auteurs scientifiques font d'ailleurs état de l'importance de la reconnaissance réciproque d'expertises et de la confiance mutuelle

lors de l'identification de buts communs (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2007). En effet, on constate que plus le milieu scolaire est favorable à la participation parentale, plus le niveau de celle-ci est élevé (McAndrew, 1988) Cette attitude d'ouverture est fondamentale dans le développement d'un partenariat école-famille.

En terminant, la participation des parents à diverses activités au sein de l'école est souvent l'un des principaux moteurs, en dehors des activités traditionnelles telles que les réunions de parents, des relations école-famille. Pour certains auteurs, il appartient toutefois aux milieux scolaires d'offrir des activités qui répondent aux besoins et aux intérêts des familles (Brogère, 2010). Ces activités et projets divers font d'ailleurs, entre autres, l'objet d'une analyse au chapitre 4.

2.2.3 Le partenariat école-famille immigrante: modèles retrouvés dans la littérature

Vatz-Laaroussi (2005) fait état de six modèles de partenariats école-famille (avec une implication de la communauté dans certains modèles) retrouvés dans les écoles du Québec, qui peuvent être associés à de la réussite scolaire, soit : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration avec distance assumée, la collaboration fusionnelle et la collaboration en quête de visibilité. Selon cet auteur, il semblerait que le type de partenariat émergeant de la relation école-famille soit fortement influencé par le capital linguistique, social et culturel des parents, et dans un deuxième temps, par le milieu socioéconomique de l'école et la disponibilité d'organismes pour soutenir l'école dans sa relation avec les familles. Il est à noter que, toujours selon Vatz-Laaroussi, la condition de réussite d'un partenariat n'est

pas que le pouvoir soit partagé de façon égale entre les deux partis, mais bien que les deux partis aient les mêmes attentes du partenariat.

Le premier modèle, l'implication assignée, est caractérisé par une famille qualifiée de 'bonne famille' qui s'impliquera à l'école selon les demandes et les invitations qui lui seront envoyées par l'école : réunion de parents, engagement dans les activités parascolaires, implication dans l'O.P.P. ou le Conseil d'Établissement, etc. Dans ce modèle, l'école et la famille se trouve dans une situation où le pouvoir est distribué de façon inégale entre les deux partis, puisque l'école seule détermine de quelle façon la famille sera impliquée à l'école. On y retrouve généralement des familles dont la trajectoire de réussite scolaire des élèves est centrée sur la promotion sociale et économique de la famille.

Le deuxième modèle, la collaboration partenariale, est basé sur le fait que l'école et la famille sont placées à égalité dans le partage du pouvoir. Comme on y retrouve des familles détenant un capital culturel, social et économique élevés, les parents se sentent naturellement plus à niveau égal avec le système scolaire québécois. C'est donc grâce à la reconnaissance mutuelle de l'importance des deux partis que peut se développer un partenariat où les familles et l'école se partagent les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction, qui n'appartiennent pas de manière exclusive aux uns ou aux autres. Toutefois, on constate dans ce modèle une présomption de collaboration des parents sans que le personnel scolaire ne cherche nécessairement à les rencontrer.

Le troisième modèle est celui de la collaboration avec espace de médiation, dans lequel la relation entre la famille et l'école s'effectue grâce à une tierce partie (ex. : organisme

communautaire, association ethnique, multiethnique, familiale ou de quartier). Ce modèle est habituellement utilisé avec des parents allophones, qui ont un faible niveau d'instruction dans leur langue d'origine et des ressources financières limitées dans la société d'accueil, où ceux-ci délèguent les fonctions de socialisation et d'éducation à une tierce partie puisqu'ils ont de la difficulté à les assumer. Dans ce cas-ci, la réussite scolaire de l'élève représente aussi une forme de promotion sociale et économique pour la famille.

Le quatrième modèle, celui de la collaboration avec distance assumée, se produit avec des parents ayant un faible capital économique, culturel et linguistique. Dans ce modèle, l'égalité entre l'école et la famille n'est pas présente, c'est pourquoi les deux partis restent à distance et font appel à une tierce partie (provenant d'une communauté ethnique ou religieuse) qui remplira les fonctions d'éducation et de socialisation des élèves et laissera la fonction d'instruction à l'école. Les familles faisant partie de ce modèle misent généralement sur la trajectoire de réussite-promotion de leurs enfants. On note que, plus la béquille communautaire est forte, plus elle est reconnue par l'école, ce qui permet cette dernière de faire davantage confiance aux familles en ce qui a trait à l'éducation et à la socialisation des élèves.

Le cinquième modèle est celui de la collaboration fusionnelle, dans lequel l'école sort de l'institution pour être plus présente au sein de la famille par des interactions personnalisées (ex. : se rendre service mutuellement, s'inviter à souper, avoir un intervenant scolaire qui visite le quartier, etc.) Grâce à ces interventions particulières de l'école, la famille arrive à remplir les fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction avec l'école. On retrouve généralement des familles réfugiées au sein de ce modèle, puisque ces dernières sont en processus de reconstruction d'un réseau social.

Le sixième et dernier modèle se nomme la collaboration en quête de visibilité et concerne plus particulièrement les organismes communautaires. Il se produit lorsque l'école ne reconnaît pas les espaces communautaires, interculturels, ethniques ou religieux, comme des soutiens réels à la famille. Ces organismes seront alors en quête de visibilité et de représentativité dans l'école. Ce modèle peut avoir particulièrement plus d'impact auprès des familles nouvellement arrivées, réfugiées et allophones. Ces dernières ont souvent besoin de médiation avec l'école, de soutien scolaire pour leurs enfants et d'informations sur le fonctionnement du système scolaire.

Il est à noter que les modèles de partenariats les plus répandus dans les écoles sont souvent ceux qui demandent un niveau minimal de participation des parents, tel que d'assister à des événements ponctuels comme la rentrée scolaire ou la remise des bulletins. En deuxième plus fréquent, on retrouve les partenariats demandant une implication bénévole ponctuelle, telle que lors d'une sortie éducative, et finalement, en troisième, ceux qui demandent une participation plus soutenue dans un comité, par exemple (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2007).

Ainsi, les relations entre l'école et la famille, surtout dans un contexte d'immigration, demeurent un enjeu bien réel et toujours actuel, modulé par des difficultés et des incompréhensions de part et d'autre. Le milieu communautaire, un autre acteur ayant un impact significatif dans le soutien scolaire des élèves issus de l'immigration, s'ajoute à l'équation, pour en faire le *triumvirat* école-famille-communauté.

2.3 Les relations entre l'école et la communauté

2.3.1 Le concept de relation école-communauté

Tout d'abord, le concept de *communauté* en est un polysémique. Guyon en a offert une définition que nous avons reprise dans le questionnaire envoyé aux directions. Celle-ci classe les types de partenariats école-communauté selon la nature des organismes, en quatre grandes catégories : les institutions publiques et parapubliques, les organismes spécialisés en immigration, les associations liées à une communauté ethnique ou religieuse et les organismes à vocation universelle. (Guyon, 2015). Cette auteure affirme également que les directions d'école sont généralement enclines à miser sur la complémentarité et le partenariat lorsqu'il est question de la relation école-communauté, mais que ces partenariats peuvent générer une attitude mitigée chez les enseignants et le personnel non enseignant selon les organismes et les activités (Guyon, 2015).

2.3.2 Revue des facteurs qui influencent les relations école-communauté

Selon l'Agence de la Santé et des Services Sociaux de Montréal, les OSBL «desservent les personnes qui présentent des besoins auxquels le réseau public ne répond pas et qui ne peuvent se payer les services du secteur privé» (Ministère de la Santé et des Services Sociaux, 2013). En ce qui a trait au soutien scolaire offert dans le milieu communautaire à Montréal, on retrouve 31 organismes qui en font leur mission (ROCQLD, 2014). Quant aux organismes dont la mission est d'offrir des services à la population immigrante, ils sont au nombre de 140 au Québec, dont environ 85 à Montréal (TCRI, 2015). Tous ces organismes ont une lourde responsabilité à porter et,

pourtant, le milieu communautaire fait face à d'importants enjeux qui limitent ses actions et sa portée.

L'un des facteurs ayant le plus d'influence auprès des OSBL est le financement. Ceux-ci sont dépendants des subventions gouvernementales et des dons qui proviennent d'entreprises, d'établissement d'administration publique et de particuliers, dons qui fluctuent en fonction des idéologies du parti politique au pouvoir et de l'état général de l'économie (Turbide et Zúñiga-Salas, 2014). Lorsque le milieu communautaire fait face à une baisse significative d'entrées de fonds, il en découle un manque de concertation entre les différents organismes causé par une perte ou un agrandissement du roulement de ressources humaines, une baisse de l'offre de services des OSBL et une compétition entre les organismes qui nuit à la concertation et la complémentarité habituellement recherchées dans le milieu communautaire.

Outre le financement, Panet-Raymond *et al.* (2008) mentionne aussi d'autres défis auxquels fait face le milieu communautaire, tels que: l'agrandissement d'un bassin de population qui cumule plusieurs vulnérabilités (pauvreté, immigration récente, maladie, etc.); les difficultés d'être reconnu, tant auprès de l'État que des citoyens, et la difficulté de se positionner par rapport à la problématique du soutien scolaire. Bien que toutes ces difficultés représentent le quotidien du milieu communautaire, un dialogue entre celui-ci et l'école continue d'avoir lieu.

En ce qui a trait à ce dialogue école-communauté, du point de vue des organismes communautaires, ceux-ci relèvent différents irritants dans leur relation avec l'école, tel que le faible statut qui leur est accordé par les intervenants scolaires (Guyon, 2015), ainsi qu'une impression que l'école cherche à les instrumentaliser (Azdouz, 2004).

Du point de vue de l'école, celle-ci considère que le milieu communautaire fait passer son statut de militant ou de représentant du contre-pouvoir avant les préoccupations éducatives. Elle trouve aussi que ce sont des partenaires qui se basent à l'occasion sur des situations marginales ou isolées pour orienter leurs projets. La relation école-communauté peut également parfois être plus tumultueuse lorsqu'il y a présence de résistances idéologiques et d'obstacles socioéconomiques et systémiques. Finalement, on constate que des projets école-communauté à succès dans une école se révèlent parfois inopérants quand ils sont transférés dans d'autres milieux (Azdouz, 2004).

Deux acteurs très importants influençant positivement le dialogue entre l'école et la communauté, en particulier entre l'école et les OSBL, se nomment l'*Intervenant Communautaire Scolaire* (ICS) et l'*Intervenant Communautaire Scolaire Interculturel* (ICSI). Son rôle a été créé au début des années 1980 «afin de répondre aux différents défis qu'engendrait la présence accrue d'élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones depuis l'adoption de la loi 101 en 1977» (Audet et Potvin, 2013). Ces intervenants oeuvrent spécifiquement auprès des familles réfugiées et immigrantes, afin de les diriger adéquatement vers les services communautaires appropriés à leurs besoins et de les guider quant au fonctionnement du système scolaire québécois.

2.3.3. Le partenariat école-communauté : modèles retrouvés dans la littérature

La littérature scientifique fait un peu moins état des partenariats mettant strictement en lien l'école et la communauté (soit des partenariats école-OSBL, école-entreprises, etc.). Les quelques modèles présents dans la littérature se résument à une catégorisation de visions de ce que représente la communauté par rapport à l'école. On parle alors des conceptions systémique, référentielle, géographique et instrumentale (Dionne, Bélanger, Dalley, Beaulieu, 2011). Ainsi, la conception systémique de la communauté réfère à un ensemble de groupes qui compose la société et qui sont susceptibles de former un partenariat ensemble et avec l'école. La conception référentielle renvoie à des référents culturels, religieux, socioculturels ou socio-économiques, donc à un partenariat entre différentes organisations qui partagent les mêmes référents. La conception géographique réfère au lieu physique auquel appartiennent les différentes organisations les plus susceptibles de former un partenariat. Finalement, la conception instrumentale se produit lorsque le partenariat entre les organisations et l'école rapporte à l'école des fonds ou des ressources matérielles ou encore d'autres avantages (Dionne, Bélanger, Dalley, Beaulieu, 2011).

En ce qui a trait aux partenariats entre les écoles et les entreprises plus spécifiquement, l'OCDE définit les partenariats publics-privé comme regroupant «toutes les formes d'association du secteur public et du secteur privé destinées à mettre en œuvre un tout ou une partie d'un service public» (OCDE, 2015). Pour une école, ces partenariats public-privé se traduisent généralement par une conception plus instrumentale où le milieu privé investit dans l'école (infrastructures, matériel, immeuble, logiciels, dons d'argent pour financer certains projets ou certaines activités, etc.), et ce dernier en retire, de son côté, une meilleure image auprès des citoyens. On peut penser que les

partenariats école-entreprises tendent à croître d'une part à cause des politiques néolibérales, et d'autre part à cause des pressions mises sur les entreprises pour qu'elles soient plus socialement responsables. Quant à la relation entre l'école et les entreprises, un autre acteur important dans la communauté, elle est un peu moins représentée dans la littérature scientifique. Plusieurs avantages ont été relevés par rapport aux partenariats entre l'école et les entreprises, mais cette relation particulière génère parfois un certain lot de critiques, puisque le Québec, voire le Canada, se trouve actuellement au cœur d'une politique néolibérale qui entraîne une quasi-privatisation du secteur de la santé et des services sociaux, mais également de l'éducation. On note effectivement une tendance vers un marché éducatif caractérisé par l'autonomie des établissements, l'initiative d'acteurs provenant d'entreprises, la commercialisation des résultats, l'entrepreneuriat comme projet scolaire et une certaine compétition entre les écoles (Bélanger, Dalley, Dionne, Beaulieu, 2011). Toutefois, comme le partenariat repose davantage sur un parrainage des écoles (c'est-à-dire une relation unidirectionnelle dans laquelle l'entreprise joue un rôle de pourvoyeur) et qu'il se caractérise par des dons financiers et matériels, le dialogue en semble simplifié.

Peu importe de quel acteur de la communauté il s'agit, il y a un consensus clair chez les auteurs scientifiques à l'effet que «la prise en charge des besoins complexes des familles, surtout en contexte urbain conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation, impose une dynamique de collaboration, voire de partenariat, entre l'école et la communauté» (Kanouté et al, 2011).

2.4. L'innovation sociale en milieu scolaire

Puisque cette recherche-action s'intéresse aux pratiques novatrices en matière de partenariat école-famille-communauté, un approfondissement de la notion d'innovation sociale s'impose tout naturellement.

Certains auteurs l'expliquent comme étant «une nouvelle façon de faire les choses dans le but explicite de répondre à des besoins sociaux, tels que la pauvreté et la délinquance, et qui résultent de la constitution d'équipes multidisciplinaires» (Taylor, 1970). Dans cette vision, l'innovation sociale est définie par son extrant, donc par ce qui est mis en œuvre, et on note que la coopération entre les différents acteurs se révèle une condition sine qua none de la création et de la production d'innovations sociales, sans toutefois en faire partie intégrante (Cloutier, 2003). D'autres auteurs indiquent que l'innovation sociale est «une pratique qui permet d'apporter un questionnement nouveau, une réponse nouvelle, ou de prendre en charge différemment un besoin social existant ou émergent» (Lallemand, 2001). De plus, le comité de pilotage du Forum sur les innovations sociales² dégagent cinq critères qui permettent d'identifier une innovation sociale : le caractère novateur et expérimental dans un contexte donné, l'état d'esprit et la prise de risque de la part des acteurs du projet, l'impact sur les politiques sociales au niveau national ou local, la qualité du partenariat entre les acteurs habituels et les nouveaux, et finalement, la participation des bénéficiaires, des bénévoles et des habitants du territoire concernés par le projet (Coutier, 2003).

² Le Forum sur les innovations sociales est une initiative de l'Association nationale des assistantes de service social (ANAS)

2.5 Synthèse du cadre théorique

Afin de faciliter la compréhension du lecteur, nous allons présenter une courte synthèse du cadre théorique. Ces éléments, entre autres, seront réutilisés pour faire une évaluation des relations école-famille et école-communauté, ainsi que des projets, au chapitre quatre.

En ce qui a trait aux partenariats école-famille et école-communauté :

- Le concept de partenariat ne renvoie pas à de simples projets ponctuels, mais plutôt à une interaction continue entre des personnes associées dans un même système visant à un but commun.

- Les conditions de réussite des partenariats sont une forte mobilisation de tous les acteurs entourant les élèves et un contexte relationnel égalitaire entre les acteurs.

- Les principaux bénéfices des partenariats sont une meilleure rétention scolaire des élèves, une facilitation des transitions scolaires pour les élèves, une amélioration de la communication avec les parents, une amélioration de la relation avec les parents, une amélioration des installations à l'école, une plus grande variété de projets organisés et un meilleur accès des élèves à ceux-ci.

Sur les relations école-famille :

- Les principaux facteurs d'influence sont, du côté des familles : le capital culturel, linguistique, social et économique, et les attentes élevées des parents envers leurs enfants, et, du côté de l'école : une méconnaissance de la réalité immigrante, la

communication avec les parents, une attitude d'ouverture et des projets organisés à l'école.

- Les six modèles de partenariats école-famille sont : l'implication assignée, la collaboration partenariale, la collaboration avec espace de médiation, la collaboration avec distance assumée, la collaboration fusionnelle et la collaboration en quête de visibilité. La condition de réussite des partenariats est que les attentes de tous les partis au sujet du niveau d'engagement choisi soient les mêmes.

Sur les relations école-communauté :

- Le concept de communauté se définit en quatre classes : les institutions publiques et parapubliques, les organismes spécialisés en immigration, les associations liées à une communauté ethnique ou religieuse et les organismes à vocation universelle.

- Les facteurs d'influence chez les OSBL sont : le financement précaire, un agrandissement du bassin de population cumulant plusieurs vulnérabilités et le manque de reconnaissance des institutions publiques ; chez l'école sont : une résistance idéologique par rapport aux OSBL et le fait d'avoir des ICS ou ICSI.

- Les quatre modèles de partenariat école-communauté retrouvés dans la littérature sont les conceptions systémique, référentielle, géographique et instrumentale.

En ce qui a trait à l'innovation sociale :

- Il s'agit d'une nouvelle façon de faire les choses dans le but explicite de répondre à des besoins sociaux et qui résultent de la constitution d'équipes multidisciplinaires.

- Les cinq critères permettant d'identifier une innovation sociale sont : le caractère novateur et expérimental dans un contexte donné, l'état d'esprit et la prise de risque de

la part des acteurs du projet, l'impact sur les politiques sociales au niveau national ou local, la qualité du partenariat entre les acteurs habituels et les nouveaux, et finalement, la participation des bénéficiaires, des bénévoles et des habitants du territoire concernés par le projet.

- Les projets novateurs ont trois principales caractéristiques : ils génèrent une action novatrice par la création d'un bien, d'un service ou d'un événement, ils suscitent la passion et l'engagement des élèves et ils créent de la valeur dans la communauté à laquelle il est destiné.

Au cours du prochain chapitre seront présentés les grands constats des entrevues avec les dix directions d'école primaire et secondaire de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys, ainsi qu'un bilan critique de leurs projets novateurs. Ces constats et bilan permettront ultimement d'explorer en quoi les projets mettant en relation l'école, les familles et la communauté ont un impact auprès des élèves issus de l'immigration, et quelles sont les pistes d'amélioration à ce titre.

Chapitre 3 : Méthodologie

La collecte de données s'est effectuée par une approche mixte combinant, dans un premier temps, une analyse quantitative et, dans un deuxième temps, une analyse qualitative.

3.1 Analyse quantitative

L'analyse quantitative a été conçue à l'automne 2014 par le Groupe de travail *Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovante*, et réalisée par Audrey Lachaîne, une étudiante de maîtrise, sous la supervision de Marie Mc Andrew et de Geneviève Audet. Cette analyse a été effectuée par l'entremise d'un sondage en ligne comportant 37 questions, dont l'objectif était de réaliser un premier tri dans les pratiques novatrices faites au sein des milieux scolaires. Ce questionnaire se séparait en deux volets : les relations école-famille et les relations école-communauté. Les questions, dont certaines à choix de réponse et d'autres à développement, traitaient, dans un premier temps, de la priorité accordée à ces relations, des facteurs facilitants ainsi que des obstacles dans ces relations. Dans un deuxième temps, on demandait également s'il y avait présence de projets novateurs dans l'école, du nombre et du type d'intervenants qui y étaient impliqués, ainsi que la durée des projets. Le groupe de répondants au sondage en ligne se composait de 63 directions, dont 54 d'écoles primaires et neuf d'écoles secondaires.

Ce sondage nous a permis de faire plusieurs constats présentés dans un rapport. Dans ce rapport, on y lire que les écoles considèrent que les relations école-famille sont

importantes et elles y accordent une forte priorité. Les principaux facteurs facilitants dans ces relations sont le fait d'être situé dans un milieu favorisé et le fait que les parents s'impliquent dans l'école. Quant aux obstacles, les barrières linguistique et culturelle ainsi que l'accès géographique à l'école sont ceux qui ont été le plus fréquemment mentionnés. De plus, la grande majorité des projets faits en collaboration avec les parents existent depuis moins de cinq ans, impliquent les enseignants et sont majoritairement initiés par l'école pour répondre à certains de ses besoins spécifiques (ex. : la vaccination). Pour ce qui est des relations école-communauté, les écoles ont généralement répondu y accorder une forte priorité, avoir une collaboration assez fréquente et de bonnes relations avec la communauté. Parmi les facteurs facilitants dans ces relations, la présence d'un ICS ou d'un ICSI, ainsi que l'accessibilité géographique, sont les facteurs les plus souvent soulevés. Quant aux obstacles, les écoles ont nommé un manque d'offre de service, une vision ou une approche différente entre l'école et les organismes, un manque de temps et une lourdeur administrative.

3.2 Analyse qualitative

Par la suite, plusieurs personnes du Groupe de travail *Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes*, ainsi que moi-même, se sont penchées sur ces résultats du sondage afin de choisir dix écoles primaires et secondaires dont il serait intéressant d'approfondir les résultats par une entrevue semi-dirigée. Pour effectuer un premier tri, une analyse des projets a été menée en évaluant les réponses de chaque école selon les variables suivantes : nombre total de projets, nombre de projets mettant en relation l'école et les familles, nombre d'organismes communautaires différents impliqués dans les projets avec la communauté, implication

ou non d'un ICS ou d'un ICSI dans les projets et degré de dynamisme de l'école en général. Un souci a été accordé au fait que l'échantillon des écoles primaires et secondaires passées en entrevue soit représentatif de leur proportion réelle à la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. Également, ce groupe de travail s'est assuré que l'échantillon contienne des écoles provenant de tous les réseaux géographiques de la CSMB (A, B, C, D) et qu'ils comportent à la fois des écoles faisant partie des écoles *Montréalaises pour tous* et des écoles n'en faisant pas partie. Finalement, des écoles provenant de milieux favorisés, défavorisés et très défavorisés font partie de l'échantillon. Ce choix permet que les écoles ayant été passées en entrevue soient issues de milieux différents à la fois aux plans socioéconomique, géographique et culturel. Suite à ce tri, les écoles retenues ont été les suivantes : Bout de l'Isle (Primaire, réseau A), Marguerite Bourgeoys (Primaire, Réseau A), Laurendeau Dunton (Primaire, réseau B), L'Eau Vive (Primaire, Réseau B), Pointe-Claire (Primaire, Réseau C), Laurentide (Primaire, Réseau D), Cavelier-de-Lasalle (Secondaire, Réseau B), Dorval Jean XXIII (Secondaire, Réseau A), Henri-Beaulieu (Primaire, Réseau D) et Dalbé-Viau (Secondaire, Réseau B).

Les directions des écoles choisies ont pris part, durant les mois de mai et juin 2015, à une entrevue individuelle d'environ une heure, enregistrée à l'aide d'un support audionumérique, et dont les questions avaient une portée qualitative (un exemplaire du questionnaire se trouve en annexe). Le premier bloc de questions consistait à un approfondissement des réponses données lors du sondage en ligne, soit sur les facteurs facilitants et les obstacles dans les relations école-famille et école-communauté. Par exemple, on cherchait à savoir comment la direction arrivait à surmonter les obstacles décrits dans les relations avec les familles et avec la communauté. Le second bloc consistait en des questions portant sur un à trois projets que la direction considère

novateurs et probants, et qui ont eu des retombées positives auprès des élèves. Par rapport aux projets, on cherchait à en savoir plus sur les besoins auxquels ils répondaient, la manière dont ils ont été mis en œuvre, les intervenants impliqués, leurs limites, leurs retombées, et la possibilité de les transférer dans d'autres écoles. En fin de questionnaire, on demandait aux directions de nous dire si elles croyaient que ces projets étaient suffisants pour répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration.

Le consentement éclairé des directions a été obtenu par un formulaire à cet effet, où celles-ci étaient invitées, de façon anonyme, à participer à un ou plusieurs volets du projet de recherche. Les écoles ne sont ainsi pas nommées dans le présent document, mais se sont plutôt vu attribuer un numéro d'école.

3.3 Présentation des réseaux et des quartiers

La CSMB s'étend sur près de la moitié de l'île de Montréal. Pour l'essentiel, elle est regroupée en quatre réseaux : A, B, C, et D. Le réseau A inclut les écoles des arrondissements de Baie d'Urfé, Beaconsfield, Dollard-Des Ormeaux, Kirkland, L'Île-Bizard, Sainte-Geneviève, Pierrefonds/Roxboro (en partie), Pointe-Claire (en partie), Sainte-Anne-de-Bellevue et Senneville. Le réseau B inclut les écoles des arrondissements de Lachine, LaSalle et Verdun (soit les écoles Laurendeau Dunton, L'eau-Vive, Cavelier-de-Lasalle et Dalbé-Viau). Le réseau C inclut les écoles des arrondissements de Côte-Saint-Luc, Mont-Royal, Outremont, Dorval, Pierrefonds/Roxboro (en partie) et Pointe-Claire (en partie). Finalement, le réseau D inclut les écoles de l'arrondissement de Saint-Laurent.

Afin de mieux saisir l'environnement dans lequel évolue chacune des écoles, on se doit d'avoir une compréhension éclairée des principales caractéristiques de chacun de ces quartiers, dont les informations sont tirées des publications de 2012 à 2014 de Centraide. Les réseaux de la CSMB ne correspondent pas exactement aux quartiers, mais ces informations permettent tout de même de dégager certaines tendances.

Les quartiers Dorval, Pointe-Claire et Sainte-Anne-de-Bellevue (réseaux A et C) sont tous situés dans l'ouest de la ville, secteur qui regroupe 13% de la population de l'île de Montréal, soit 227 000 personnes. On y constate une sous-représentation des personnes à faible revenu (soit 10% par rapport à 23% pour l'île de Montréal) et une surreprésentation des familles avec de jeunes enfants. On note que les actions des OSBL se font dans un contexte territorial relativement complexe en raison de la présence de plusieurs entités administratives présentes sur le territoire. Toutefois, les CSSS y sont particulièrement actifs. L'enjeu premier dans ces quartiers est l'accessibilité aux services, puisque sur l'ensemble de l'Ouest-de-l'Île, les transports en commun ne sont pas en mesure de faciliter les déplacements à l'intérieur du territoire. C'est une réalité avec laquelle les organismes et les écoles desservant des personnes plus vulnérables doivent composer. Un taux de 37% d'immigrants est noté et celui-ci se concentre davantage dans les secteurs Dollard-des-Ormeaux et Pierrefonds. Il est à noter que, bien que les écoles ne soient pas situées dans ces deux secteurs en particulier, elles peuvent tout de même desservir des familles qui y sont situées.

Le quartier Lachine (réseau B) est scindé en deux parties : la partie nord, qui est caractérisée par un parc industriel moderne et la partie sud, qui est principalement résidentielle. On note que la présence d'axes de transport routier et ferroviaire crée des

ruptures importantes dans le tissu urbain, ce qui rend difficiles les déplacements à l'intérieur de l'arrondissement et l'accès à certains îlots. On retrouve deux quartiers où un taux de pauvreté est particulièrement élevé : Saint-Pierre et Duff-Court. De plus, on remarque une croissance rapide de l'immigration sur ce territoire, où, malgré tout, on observe un taux de 16% d'immigrants (alors que la moyenne se situe à 31% sur le reste de l'île de Montréal). L'un des trois enjeux les plus importants dans ce quartier est la capacité communautaire d'accueil et d'inclusion des personnes immigrantes.

Le quartier Lasalle (réseau B) est l'un des plus peuplés à Montréal, soit le 7^{ième} plus peuplé, avec près de 74 000 personnes. Les immigrants représentent 29 % de la population, et seulement 43 % de la population parle le français à la maison (contre 55 % sur l'île de Montréal). Par ailleurs, une personne sur quatre fait partie d'une minorité visible, dont les Noirs forment la majeure partie. Les acteurs provenant de l'administration publique sont très concertés autour de l'enjeu de l'intégration des nouveaux arrivants, entre autres. La revitalisation du secteur Airlie Bayne est un autre enjeu très important qui est pris en charge par l'organisme de Revitalisation Urbaine Intégrée.

Le quartier Saint-Laurent (réseau D) est le plus grand arrondissement du nord de l'île de Montréal, mais seulement 30% de sa superficie est consacrée à des secteurs résidentiels, le reste étant dédié principalement au parc industriel où 130 000 travailleurs se rendent quotidiennement. On y compte 86 000 habitants, avec une forte présence de familles et de personnes d'origine immigrante (51% par rapport à 31% sur l'île de Montréal, et 13% de nouveaux immigrants contre 8% sur l'île de Montréal). On note une grande défavorisation dans les secteurs Norgate, Place Benoît, Ward-Gold et Chameran.

Les écarts économiques au sein du territoire sont importants : dans les secteurs Norgate et Chameran, par exemples, 36% des personnes vivent sous le seuil de faible revenu, alors que dans d'autres secteurs, cette proportion est de moins de 10%. De plus, on constate une plus grande rareté des logements dans ce quartier que sur le reste de l'île de Montréal. Le milieu communautaire est un acteur essentiel dans le développement social de cet arrondissement, dont le premier enjeu est l'intervention en contexte de diversité.

3.4 Présentation des écoles

Tel que mentionné précédemment, dix écoles primaires et secondaires ont fait partie de la recherche-action. Pour mieux cerner sur quels plans les écoles varient les unes des autres, voici une brève présentation des principales caractéristiques de chacune d'elle.

Située dans Lasalle, l'école numéro 1 est une école primaire défavorisée, dont l'IMSE³ est de 9 (MELS, 2015) faisant partie du réseau B qui compte 252 élèves, dont 90% sont issus de l'immigration⁴ (MEESR, 2015). Elle a été fondée il y a trois ans, ce qui en fait une école très jeune. Plusieurs processus sont donc encore en cours d'organisation, tels que la mise en place d'un O.P.P. stable et la création de liens durables avec les familles des élèves. Au niveau des liens avec la communauté, elle est en partenariat avec la Maison des Jeunes, le Carrefour Jeunesse Emploi, le SPVM et les Cadets.

³ L'indice de milieu socioéconomique va de 1 à 10, 1 étant le plus favorisé et 10 étant le plus défavorisé. L'IMSE est composé de deux variables, soit la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents, lesquelles ressortent comme les variables explicatives les plus fortes de la non-réussite scolaire (MELS, 2015)

⁴ On considère comme étant issus de l'immigration les élèves de première et de deuxième génération.

Située dans Pointe-Claire, l'école numéro 2 est une école primaire favorisée, dont l'IMSE est de 1 (MEESR, 2015). faisant partie du réseau C qui compte 504 élèves, dont 60% sont issus de l'immigration. L'école était autrefois anglophone, mais a effectué un changement en 1988 pour être maintenant francophone. Sa clientèle a beaucoup changé à travers les années, et une grande partie de celle-ci est dorénavant composée de familles issues de l'immigration. L'O.P.P. est assez bien garni et on y retrouve un noyau de parents qui s'impliquent fréquemment. Au niveau des liens avec la communauté, elle est en partenariat avec le Centre Sportif, le service de garde, l'aréna, la Bibliothèque, le Service de Police de la Ville de Montréal (SPVM) et le CLSC.

Située dans Pointe-Claire, l'école numéro 3 est une école primaire favorisée, dont l'IMSE est de 1 (MEESR, 2015), faisant partie du réseau A qui compte 480 élèves, dont 61% sont issus de l'immigration (MELS, 2015), Les parents sont très engagés, à hauteur de 125 parents pour ses 480 élèves, une excellente proportion. L'O.P.P. est également très stable et constitué de parents particulièrement proactifs. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec le SPVM et la Maison Familiale.

Située dans Lasalle, l'école numéro 4 est une école secondaire plutôt défavorisée, dont l'IMSE est de 7 (MELS, 2015), faisant partie du réseau B qui compte 1663 élèves, dont 74% sont issus de l'immigration (MEESR, 2015). Il n'y a pas d'O.P.P. à l'école, donc l'Intervenant Communautaire Scolaire est en charge des liens avec les parents, en collaboration avec l'intervenant du Carrefour Jeunesse Emploi. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec la Table de développement social, le comité de revitalisation urbaine, la ville de Lasalle, la Table de concertation jeunesse du quartier, la Maison des jeunes, le Club Garçons et Filles, l'organisme Équilibre Travail

Étude, le Réseau Réussite Montréal, le projet Love, le programme Classes Affaires et le Carrefour Jeunesse Emploi.

Située dans Saint-Laurent, l'école numéro 5 est une école primaire défavorisée, dont l'IMSE est de 9 (MELS, 2015), faisant partie du réseau D qui compte 402 élèves, dont 98% sont issus de l'immigration (MEESR, 2015). Faisant partie des écoles Montréalaise pour Tous⁵, elle gère les relations avec les familles et la communauté grâce à un Intervenant Communautaire Scolaire. L'O.P.P. en est, quant à lui, à sa première année d'existence. L'école est principalement en partenariat avec des organismes destinés au soutien aux immigrants et à la francisation.

Située dans Lasalle, l'école numéro 6 est une école primaire plutôt défavorisée, dont l'IMSE est de 7 (MELS, 2015), faisant partie du réseau B. Elle compte 506 élèves, dont 89% sont issus de l'immigration (MEESR, 2015). Parmi ceux-ci environ le tiers est en situation d'immigration récente. Les parents ont également tendance à rester en moyenne deux années dans le quartier de l'école, ce qui rend la création de liens durables avec les familles plutôt difficile. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec la Ville de Lasalle, la Maison des Jeunes, le Club Garçons et Filles de Lasalle et le programme Lasalle en santé.

Située dans Saint-Laurent, l'école numéro 7 est une école primaire défavorisée, dont l'IMSE est de 9 (MELS, 2015), faisant partie du réseau D qui compte 581 élèves, dont 99% sont issus de l'immigration (MEESR, 2015). Cette école Montréalaise pour Tous

⁵ "Les écoles Montréalaises Pour Tous" est un regroupement de 164 écoles primaires qui se mobilisent pour la réussite éducative, personnelle et sociale des élèves issus des milieux défavorisés et des milieux pluriethniques montréalais. Ce regroupement s'adresse aux écoles dont l'IMSE est de 8, 9 ou 10. : www.ecolemontrealaise.info/apropos

compte sur un Intervenant Communautaire Scolaire pour l'aider à entretenir des liens avec les familles. Un O.P.P. a d'ailleurs été formé cette année en ce sens. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec le Cari St-Laurent, l'OSBL Unité, le programme Samedis Ensoleillés, La Revitalisation Urbaine Intégrée (RUI) et l'épicerie Laurentienne.

Située dans Sainte-Anne-de-Bellevue, l'école numéro 8 est une école primaire favorisée, dont l'IMSE est de 1 (MELS, 2015), faisant partie du réseau A qui compte 412 élèves, dont 62% ont une langue maternelle autre que le français. Un O.P.P. est présent depuis plusieurs années au sein de l'école et est assez actif. L'école est toutefois éloignée d'un centre et mal desservie par les transports en commun, en plus de couvrir un grand territoire. La relation avec les parents est donc difficile à bâtir, en particulier avec ceux qui sont issus de l'immigration. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec la Ville de Sainte-Anne-de-Bellevue. Étant donné la distance, les partenariats avec des organismes communautaires et des établissements publics sont plus difficilement envisageables.

Située dans Dorval, l'école numéro 9 est une école secondaire dans la moyenne au niveau de la défavorisation, dont l'IMSE est de 4 (MELS, 2015), faisant partie du réseau A qui compte 1575 élèves, dont 81% sont issus de l'immigration (MEESR, 2015). L'école couvre un grand territoire, ce qui fait que 90% des élèves doivent être transportés pour s'y rendre. En ce qui a trait à l'O.P.P., il a été créé cette année et les parents qui y sont impliqués sont ceux d'élèves de programmes particuliers tels que musique-étude ou sport-étude. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec la Ville de Dorval, la Maison des Jeunes, les restaurants Scores, la Fondation Canadian Tire, le magasin Best Buy, ainsi que quelques épiceries.

Située dans Lachine, l'école numéro 10 est une école secondaire défavorisée, dont l'IMSE est de 9 (MELS, 2015), faisant partie du réseau B qui compte 901 élèves, dont 51% sont issus de l'immigration. Cette école Montréalaise pour Tous profite de la présence d'un Intervenant Communautaire Scolaire pour apporter un soutien dans les relations avec les familles, surtout compte tenu qu'il n'y a pas d'O.P.P. à l'école. Au niveau des liens avec la communauté, l'école est en partenariat avec la maison des jeunes, le Carrefour Jeunesse Emploi, la Table Jeunesse et le programme Passeport pour ma réussite.

3.5 Méthode d'analyse

Pour analyser les données au cours du chapitre 4, nous allons d'abord procéder par une présentation des grands constats ressortant des entrevues avec les dix directions d'école (dont les questions d'entrevue sont disponibles en annexe) en ce qui a trait aux relations école-famille et école-communauté (soit la situation en général, les facteurs facilitants et les obstacles). Ces constats seront présentés sous la forme d'une synthèse des réponses données, en tenant compte des commentaires qui étaient les plus fréquents, mais aussi de la présence de commentaires plus exceptionnels. Nous allons terminer cette première partie par un bilan critique dans lequel nous évaluerons si les informations recueillies corroborent la littérature scientifique à ce sujet (à savoir ce qui a été présenté dans le cadre théorique sur les facteurs d'influence).

Dans un deuxième temps, nous analyserons les dix-sept projets qui sont ressortis des entrevues en synthétisant les informations qui se répétaient d'une entrevue à l'autre et

en présentant les commentaires plus exceptionnels s'il y a lieu. Les projets sont évalués sur les critères suivants : origine de l'initiative, type de collaboration, thématique, objectif, intervenants impliqués, durée, leviers, obstacles, retombées, limites et améliorations possibles et transférabilité. Nous allons clore cette section par un bilan critique des résultats en analysant selon le cadre théorique si les projets répondent au concept de partenariat, si les conditions de réussite et les bénéfices corroborent la littérature scientifique, dans quel modèle de partenariat école-famille et école-communauté se situent les projets et si les projets sont considérés novateurs.

Chapitre 4 : Les relations école-famille-communauté et les projets novateurs à la CSMB: État des résultats

4.1 Relations école-famille

4.1.1 État de situation et nature des collaborations

D'abord, en ce qui concerne les relations école-famille en général, les directions mentionnaient retrouver souvent le même noyau de parents qui s'impliquent bénévolement à l'école. Le rapport quantitatif avait précisé que 38% des directions considéraient la participation parentale comme faible ou inexistante (Lachaine, 2015). Les directions trouvaient aussi que les familles provenant de milieu favorisé ou qui sont éduquées sont généralement plus en lien avec l'école, et ce, pour plusieurs raisons soulevées : ils ont une perception positive de l'école, ils sont dans une situation où seulement un des deux parents travaillent, ce qui dégage l'autre parent pour faire du bénévolat, etc. La majorité des écoles ont indiqué communiquer avec les familles par courriel et en français seulement. La communication et la sollicitation de la participation des parents semblent s'effectuer ordinairement de manière unidirectionnelle, soit de l'école vers les parents, plutôt que l'inverse. Le rapport quantitatif avait également fait ressortir que les relations école-famille font partie du projet éducatif de 72% des écoles primaires et de 100% des écoles secondaires (Lachaine, 2015). De plus, il était ressorti que 80% des écoles primaires et secondaires considèrent les relations école-famille comme une priorité forte ou très forte.

4.1.2 Facteurs facilitants et obstacles

En ce qui a trait aux principaux facteurs facilitants dans les relations école-famille, en on dénote cinq qui ont été soulevés à plusieurs reprises. D'abord, la présence d'un O.P.P. bien organisé, garni (en terme de diversité des profils et de ressources des parents) et proactif semble être un important facteur facilitant pour entretenir de bonnes relations avec les familles, mais aussi qui permet de décharger les employés de l'école, comble un manque de fonds et dynamise l'école. Dans le même ordre d'idée, la présence d'un ICS ou d'un technicien en service social semble aussi aider à offrir un meilleur service et à guider les parents, en particulier ceux qui sont issus de l'immigration. Également, le fait d'avoir une bonne communication avec les parents est un point ayant ressorti très souvent. Il s'agit donc d'être en présence de personnes qui maîtrisent la langue des parents (ou du moins l'anglais), que ce soit en utilisant les talents linguistiques des enseignants, en ayant un traducteur (payé ou bénévole) ou des bénévoles (provenant d'organisme ou encore parmi les parents), puisque cela apporte un grand coup de pouce, notamment pour traduire la documentation écrite, mais aussi pour faire office de traducteur lors de conférences. La communication par voie électronique semble souvent préconisée, puisqu'elle est rapide et gratuite, et peut donc être utilisée fréquemment. En revanche, jamais tous les parents de l'école ne sont joignables de cette façon pour diverses raisons, c'est pourquoi d'autres écoles choisissent la communication par l'agenda, qui semble également être une façon qui a du succès. Un quatrième facteur facilitant est l'organisation de rassemblements et d'évènements où on invite des parents, que ce soit pour l'accueil en début d'année ou pour remercier les bénévoles en fin d'année, est une façon efficace, agréable et peu coûteuse de garder le lien avec les familles. Les évènements expliquant le fonctionnement de l'école et du système scolaire

sont aussi souvent nécessaires pour les familles issues de l'immigration. Quelques écoles organisent également des évènements afin de célébrer les différentes cultures au sein des élèves et des familles, tels que le festival du N.O.U.S. (*Nos Origines, Une Société*) ou la Semaine Interculturelle. Finalement, un dernier facteur facilitant dans les relations école-famille est la présence d'organismes communautaires près de l'école qui offrent des cours de francisation pour les parents allophones, des ateliers de parentalité (parfois nécessaire aux parents issus de l'immigration pour les aider à comprendre les différences entre l'éducation des enfants dans leur pays et ici) et de l'aide aux devoirs pour les élèves issus de l'immigration. Ce soutien du communautaire semble être un grand facteur facilitant la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, en particulier lorsque les parents d'origine immigrante ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants.

Quant aux principaux obstacles dans les relations école-famille (en dehors d'une absence d'un facteur facilitant), on en retrouve cinq qui ont été mentionnés à plusieurs reprises. D'abord, on note qu'une incompréhension ou une méconnaissance du système scolaire de la part des parents est souvent un obstacle rencontré, ce qui peut inclure une incompréhension ou une méconnaissance du rôle de l'école, du rôle des organismes ou de la place des parents dans l'école. Ensuite, certains parents, parfois d'origine immigrante, mais aussi parfois d'origine franco-canadienne, peuvent être méfiants à l'égard de l'école ou avoir une perception négative de l'école, en raison d'une culture différente ou d'une mauvaise expérience passée, ce qui peut venir troubler les liens école-famille. Troisièmement, les directions ont également relevé que lorsque les deux parents travaillent, ils sont plus difficilement en mesure de s'impliquer dans l'école. Certaines écoles arrivent à surmonter cet obstacle en étant en relation avec les grands-parents ou d'autres membres de la famille lorsque c'est possible. D'autres organisent

des activités davantage les fins de semaine plutôt que les soirs de semaine pour s'adapter à l'horaire de travail des parents. Ensuite, on constate que la distance entre l'école et les familles est un obstacle préoccupant, que ce soit lorsque l'école n'est pas facilement accessible en transport en commun ou lorsque les parents habitent loin de l'école. Finalement, lorsque les familles sont issues d'une immigration récente, on rapporte qu'elles ne sont pas en mesure de s'impliquer auprès de l'école puisqu'elles sont en processus de réorganisation.

4.2 Relations école-communauté

4.2.1 État de la situation et nature des collaborations

En ce qui a trait aux relations école-communauté, on note que la majorité des écoles sont en partenariat avec l'administration municipale de la ville, ce qui leur apporte une grande quantité de bienfaits, et permet aux écoles qui ne sont pas en lien avec des organismes communautaires d'offrir quand même plusieurs services aux élèves (via un accès à la piscine municipale ou aux terrains de sport, par exemple). Le rapport quantitatif avait aussi permis de préciser que l'enjeu des relations école-communauté figure dans le projet éducatif chez seulement 54% des écoles primaires et 78% des écoles secondaires. De plus, 93% des écoles ont mentionné que la priorité accordée aux relations école-communauté allait de moyenne à très forte. 93% des écoles primaires ajoutaient que les relations avec la communauté sont soit bonnes, très bonnes ou excellentes, contre 100% des écoles secondaires (Lachaine, 2015).

4.2.2 Facteurs facilitants et obstacles

Les directions ont nommé quatre principaux facteurs facilitants dans les relations école-communauté. D'abord, il appert que lorsque l'école est en relation avec un grand nombre d'organismes ou d'établissements, cela lui permet d'offrir une plus grande variété de services aux élèves et aux famille (par exemples les CPE, la Maison des Jeunes, l'administration municipale de la ville, différents OSBL ayant des missions liées à l'alimentation, au logement, la francisation, etc.), mais dans la mesure où l'école gère adéquatement ses relations. De plus, lorsque l'école siège sur différents conseils d'administration d'organisme communautaire ou que ces organismes sont présents sur le Conseil d'Établissement de l'école, cela facilite énormément les liens école-communauté, puisque chacun se tient au courant des activités et des changements de l'autre. Cette façon de collaborer aide à ce qu'autant l'école que l'organisme communautaire soit plus conscientisé à la réalité de l'autre et plus sensibilisé à ses besoins. Un impact concret de cette collaboration serait, par exemple, que les tables de concertation mettent l'école en priorité dans leur plan d'action. En somme, plus la collaboration est variée en terme de types d'intervenants impliqués dans les partenariats et plus elle est fréquente, meilleurs les liens s'en trouvent. Également, le fait d'avoir des contacts semble être un élément particulièrement facilitant dans les partenariats école-communauté, que ce soit ceux détenus par les directions d'école, que ceux des autres employés de l'école. Les contacts, surtout ceux de la scène municipale ou d'entreprise privée, peuvent énormément bénéficier à l'école. Finalement, les partenariats d'affaires avec des entreprises apportent souvent aux écoles des dons d'argent ou des dons matériels non négligeables.

Quant aux principaux obstacles dans les relations école-communauté (outre l'absence d'un facteur facilitant), les directions en ont recensés quatre plus importants. D'abord, lorsqu'il n'y a pas présence d'organisme communautaire dans le même quartier que l'école (souvent dans le cas des écoles situées dans des quartiers couvrant un grand territoire avec une faible densité de population, tel que dans l'ouest de la ville), cela rend la collaboration école-organisme communautaire presque impossible pour eux. Ces écoles arrivent à surmonter partiellement cet obstacle en misant sur un partenariat avec l'administration municipale de la ville. Ensuite, on note qu'une méconnaissance de la part des écoles de tout ce que les organismes et les services publics peuvent faire pour eux est fréquemment un obstacle à la création de nouveaux liens école-communauté. De plus l'absence d'un ICS ou d'un technicien en service social à l'école affecte aussi négativement les liens avec la communauté. Finalement, les décisions politiques faisant en sorte que des subventions soient retirées aux écoles et aux organismes communautaires affectent négativement les liens école-communauté, puisqu'il en résulte une plus faible collaboration entre ces deux partis.

4.3 Bilan critique des relations école-famille et école-communauté

En ce qui a trait aux relations école-famille, on peut voir que le capital culturel, social, économique joue effectivement un rôle important dans l'engagement parental, pour des raisons de disponibilité (dans le cas du capital économique) et pour des raisons de perception positive de l'école (dans le cas du capital culturel et social), selon ce qui a été nommé en entrevue. La communication avec l'école étant un élément très influent dans l'engagement parental, le capital linguistique a aussi des répercussions sur les relations école-famille. Du côté des facteurs liés à l'école, les directions ont nommé, entre autres,

l'organisation de projets et d'activités pour les parents, qui fut le seul élément retrouvé aussi dans la littérature. Finalement, la présence d'organismes communautaires près de l'école apportant un soutien aux parents directement (ateliers de parentalité, ateliers sur le système scolaire québécois, etc.) a aussi été nommé comme facteur important dans les relations école-famille. On peut donc conclure que la majorité des éléments présents dans la littérature ont également été soulevés par les directions. Toutefois, certains éléments n'ont pas été mentionnés. Par exemples, les directions n'ont pas fait état d'une méconnaissance de la réalité immigrante de la part des intervenants scolaires ou encore du fait que les parents qui ont des attentes élevées de la réussite scolaire envers leurs enfants pourraient avoir davantage tendance à être plus en relation avec l'école. D'un autre côté, plusieurs facteurs d'influence ont été relevés qui n'apparaissent pas dans la revue de littérature, tels que l'accessibilité et la proximité de l'école par rapport aux familles, ainsi que le fait que les familles soient issues d'une immigration récente (ce qui entraîne un manque de temps pour s'impliquer ou encore une méconnaissance du système scolaire trop grande pour être à l'aise de s'impliquer). Au niveau des obstacles, les directions ne semblent pas toutes avoir réussi à les surmonter, alors qu'elles ont pourtant toutes des obstacles similaires. Par exemple, certaines directions mentionnaient modifier l'horaire des activités pour accommoder les parents, ou encore être en lien avec d'autres membres de la famille, afin de surmonter l'obstacle du manque de communication avec les parents ou celui du manque d'implication des parents dans les activités parascolaires. Il serait intéressant que les directions se penchent pour résoudre ou contourner certains obstacles aux relations école-famille, notamment aussi en ce qui a trait à l'accessibilité de l'école par rapport aux familles, ou encore à la méconnaissance du système scolaire de certains parents, puisque ces obstacles sont surmontés dans certaines écoles. Cette variation entre les écoles quant à la résolution des obstacles pourrait aussi être expliquée par un manque de

concertation entre les écoles elles-mêmes, puisque des échanges entre les directions pourraient permettre un partage d'idée et de ressources.

Pour ce qui est des relations école-communauté, les directions n'ont nommé aucun obstacle lié aux difficultés que doivent surmonter les organismes communautaires (précarité financière, service à une population cumulant plusieurs vulnérabilités, etc.) ou si peu, ce qui laisse croire que les directions n'ont peut-être pas une connaissance complète de la réalité de leur partenaire. La résistance idéologique a, quant-à-elle, été soulevée. Il a aussi été dit que le fait d'être en relation avec différents types de partenaires permettait d'offrir une plus grande gamme de services aux élèves et leurs parents. Finalement, la présence d'ICS ou d'ICSI est très importante dans les relations école-communauté, ce qui corrobore la littérature. Certains éléments ont été mis en valeur par les directions, alors qu'ils n'ont pas été retrouvés dans la littérature, tels que le fait que l'école siège sur différents conseils d'OSBL ou d'administration publique et lorsque différents membres de la communauté siègent sur le Conseil Exécutif de l'école. De plus, la proximité physique des organismes par rapport à l'école a un très grand effet sur l'existence même d'un partenariat, ce qui est un autre point qui n'est pas ressorti de la littérature. En ce qui a trait aux obstacles école-communauté, des solutions pourraient être mises en place pour les surmonter, tels que la communication électronique (appel-conférence, rencontre Skype, etc.) dans le cas d'un manque de proximité physique, par exemple. Les problèmes de manque de ressources humaines (incluant le manque de contacts) et financières demandent d'être plus créatifs, mais certaines écoles comblaient ce manque avec des ressources humaines bénévoles (OSBL ou OPP) et des ressources financières provenant d'entreprises.

4.4 Analyse des projets

4.4.1 Résumé succinct des projets

Avant d'exposer le bilan critique des projets, nous allons présenter un résumé succinct de chacun des projets. Ces projets sont disponibles sous forme de fiche de projets beaucoup plus détaillée en annexe 1, dans lesquelles on présente une foule d'informations supplémentaires, notamment la description de la mise en œuvre des projets, les limites et leviers de ceux-ci, le rôle que la direction a joué, les intervenants impliqués, les élèves ciblés, etc.

École numéro 1

Projet *Lecture collective* : Chapeautés par une orthopédagogue et une bibliothécaire, des parents accompagnent chacun un groupe de quatre à cinq élèves dans la lecture d'un livre. Chaque élève doit lire, à tour de rôle, une partie du livre. Les parents posent des questions aux élèves pour les aider à développer des stratégies de compréhension de lecture. Ce projet vise à la fois à aider les élèves à augmenter leurs résultats scolaires en lecture qu'à outiller les parents pour qu'ils soient davantage en mesure d'aider leurs enfants à améliorer leur capacité de compréhension de lecture. Les particularités de ce projet sont que l'orthopédagogue était en contact direct avec les parents (ce qui est plus rare ordinairement) et que les parents recevaient un salaire pour leur travail. Les retombées de ce projet, outre celles prévues, ont été un plus grand sentiment d'appartenance à l'école des parents

École numéro 2

Projet *Jardin potager* : Leur projet consiste à faire vivre un jardin potager, soit de s'occuper des pousses l'hiver, planter les fruits et légumes, les recueillir, les cuisiner et

faire du compost à l'école. Les boutures sont revendues à la fin de l'année et les profits sont réinjectés dans le projet. L'objectif du projet est de permettre aux élèves de développer leur connaissance des fruits et légumes, ainsi qu'une culture environnementale. Les particularités de ce projet sont que l'initiative provient d'un parent, qu'il s'agit d'un projet entrepreneurial et qu'il s'effectue en partenariat avec un grand nombre de partenaires (écoles, entreprises et administration publique). Ce projet est réalisé par des enseignants et des parents bénévoles. Les retombées du projet, outre celles prévues, sont une plus grande conscientisation des élèves sur l'environnement.

École numéro 3

Projet *Aide aux devoirs* : Leur projet consiste en de l'aide aux devoirs offerte conjointement par les enseignants et les parents bénévoles. Ce projet vise à augmenter les résultats scolaires des élèves en français et en mathématiques, tout en répondant à un enjeu de manque de ressources humaines à l'aide aux devoirs. Il se démarque du fait que les enseignants et les parents travaillent conjointement au soutien scolaire des élèves, ce qui permet un ratio d'un enseignant et un élève pour 16 élèves. Les retombées, outre celles prévues, sont une fierté des élèves de savoir que leurs parents s'impliquent dans l'école.

École numéro 4

- Projet *Boîte à lunch* : Des ateliers de cuisine sont offerts par un OSBL à des élèves provenant de familles défavorisées et donnés au sein de l'école en soirée. Ce projet vise à améliorer la qualité de l'alimentation des élèves et de s'assurer que les élèves mangent tous leurs repas, tout en répondant à l'enjeu de 'désert alimentaire' près de l'école. Ce projet se démarque par les nombreux partenaires

avec lesquels il fait affaire et l'expertise de ceux-ci, qui prennent presque complètement le projet en charge.

- *Projet Filles actives* : Des ateliers de cuisine et de mises en forme sont donnés en alternance aux filles du deuxième cycle en collaboration avec la *Brigades Culinaires*. Des concours de dégustation sont organisés suite aux ateliers. Ce projet a un double objectif : faire de la prévention en santé mentale, ainsi qu'apporter des connaissances sur la cuisine aux filles, afin de répondre aux problématiques liées au sport, à l'image, à la santé mentale et à l'estime de soi chez les adolescentes. Ce projet se démarque du fait qu'il est géré en partenariat entre les intervenants scolaires (pour les ateliers de mises en forme) et un organisme communautaire (pour les ateliers culinaires).

- *Projet Serre* : Des élèves du premier cycle bâtissent des bacs à fleurs dans lesquels ils ont fait pousser des herbes qui étaient en serre pour les offrir aux vingt OSBL qui sont partenaires de l'école. Ce projet vise à développer un sentiment d'appartenance à la communauté chez les élèves, en plus d'offrir une reconnaissance aux OSBL pour le travail qui est fait en partenariat avec l'école. Ce projet se démarque du fait qu'il s'adresse aux jeunes qui sont en situation de prolongement de cycle (i.e. en situation d'échecs scolaires répétés), mais aussi du fait qu'il cherche à récompenser les partenaires de l'école. Au niveau des retombées, on a observé un taux de raccrochage plus élevé chez les élèves, donc une plus grande persévérance scolaire.

École numéro 5

- Projet *Rétactif* : 1150 élèves provenant de plusieurs écoles primaires du quartier St-Laurent font un parcours OX à obstacle (trois stations d'activités moteur) dans un parc afin d'être plus en forme. Ce projet vise à amener les élèves à être plus actifs afin de répondre à un problème de grande sédentarité chez les élèves. Ce projet se démarque du fait qu'il met en collaboration un grand nombre de partenaires variés (parents bénévoles, ICS, enseignants, élèves du primaire, élèves du secondaire, entreprises et organismes communautaires). Les retombées sont principalement liées à la sensibilisation des élèves sur la santé et l'activité physique.
- Projet *Nos hivers, une histoire à découvrir* : Tous les élèves de l'école ont fait de la randonnée aux Bois-de-Liesse afin de leur faire découvrir les sports d'hiver. L'objectif de ce projet était donc de faire découvrir les sports d'hiver aux élèves issus de l'immigration, puisque les intervenants scolaires ont réalisé qu'il y avait une méconnaissance des hivers québécois et des endroits où pratiquer des sports d'hiver de la part des familles issues de l'immigration. Ce projet a eu comme retombée principale le fait que les familles continuent de se rendre à ce parc pour pratiquer les sports d'hiver suite au projet. Il est donc un des plus rares projets à avoir un impact à long terme auprès des élèves et des familles issues de l'immigration.

École numéro 6

- Projet *Écriture de contes* : Dans le cadre des activités de Noël, les élèves de 6^{ième} année ont écrit et lu des contes aux élèves de la maternelle, puis les ont lu à des personnes âgées d'une résidence. Ce projet a comme objectifs de faire

développer des compétences d'écriture et de lecture aux élèves de 6^{ième} année, de sensibiliser les élèves de la maternelle aux plaisirs de la lecture et de créer une relation intergénérationnelle entre les élèves de 6^{ième} année, ceux de 1^{ère} année et les personnes âgées. Il se démarque principalement du fait qu'il met en valeur les relations intergénérationnelles entre les élèves et la communauté.

- *Projet Quartier 21* : Les OSBL Quartier 21 et Héritage Laurentien ont planté des arbres à l'école avec des élèves de l'école. Ce projet vise à sensibiliser et éduquer les jeunes sur la plantation d'arbres et l'environnement en général. Il se démarque du fait qu'il soit fait en partenariat avec des organismes communautaires, des enseignants et des élèves.

École numéro 7

Projet Superhéros : Leur projet permet à deux élèves par classe de recevoir une formation sur la gestion de conflits et d'être nommés médiateur ('superhéro') et premier contact pour les élèves en cas de conflits dans la cour de récréation. Ce projet a comme objectif de favoriser le bon comportement des élèves et d'autonomiser les élèves dans la gestion des conflits, puisqu'un enjeu d'intimidation et de conflits dans la cour de récréation devenait problématique. Il se démarque du fait qu'il autonomise les élèves à gérer eux-mêmes leurs conflits, avec le soutien d'un psychoéducateur au besoin.

École numéro 8

Projet Ateliers pour les parents d'élèves : Le projet consiste en des ateliers offerts en différentes langues pour expliquer aux parents d'élèves le fonctionnement de l'école et tout ce qui l'entoure, ainsi que pour répondre à leurs questions. Ce projet a pour

objectifs d'aider les parents à mieux comprendre le fonctionnement de l'école et de modifier la perception des parents sur la valeur de l'école publique au Québec. Il se démarque du fait qu'il offre une belle vitrine à plusieurs organismes communautaires et d'administration publique (CSSS, Ministère de l'immigration et la culture, SPVM, Bibliothèque municipale, l'OSBL SNAP, et l'OSBL AJOI) pour qu'ils présentent leurs services aux familles issues de l'immigration, en plus de faire appel à des traducteurs bénévoles en anglais, arabe, mandarin et punjabi. C'est donc un projet effectué dans une approche de proaction (*reaching out*) spécifiquement afin d'améliorer les relations école-famille immigrante.

- *Projet Revitalisation urbaine* : Des élèves imaginent et présentent à la ville différents projets de revitalisation urbaine. L'initiative vient de la Ville de Ste-Anne-de-Bellevue qui désirait à la fois revitaliser la ville et impliquer les jeunes dans ce processus. Ces derniers ont présenté six projets, dont un qui a été réalisé le jour même et les autres qui pourraient faire parti de la planification des années à venir. Ce projet a amené des élèves du primaire à sentir qu'ils peuvent avoir un impact dans leur société et à mieux comprennent la démocratie.

École numéro 9

Projet Assainissement des berges : Des élèves participent à l'assainissement d'un ruisseau près de leur école dans le cadre de la Journée de la Terre. Ce projet vise à amener les élèves à nettoyer bénévolement un ruisseau durant une journée complète et à leur faire développer une conscience environnementale. Il a été organisé en partenariat avec la Ville de Dorval.

- *Projet Recyclage et réparation de vélos* : Des élèves à risque de décrochage très élevé font fonctionner une petite entreprise de réparation de vélos dans le cadre de leur Formation Préparatoire au Travail. L'objectif de ce projet est d'initier les jeunes au milieu du travail, puisque les chances qu'ils poursuivent des études après le secondaire sont très peu élevées. Ce projet est réalisé avec des membres de la communauté bénévoles, une entreprise et le SPVM. Il a eu plusieurs retombées, telles que le fait que certains jeunes aient trouvé un emploi dans ce domaine par la suite, le fait que certains jeunes aient raccroché par la suite et le développement de compétences manuelles. Il se démarque du fait qu'il soit un projet de nature entrepreneuriale très axé sur la reproduction d'un milieu de travail.

École numéro 10

Projet Brunch d'accueil : Un brunch est organisé en début d'année scolaire pour accueillir les élèves et leur famille et répondre à leurs questions. Ce projet a comme objectifs de communiquer aux parents et aux futurs élèves le fonctionnement de l'école secondaire, ainsi que de permettre aux OSBL du quartier d'avoir une visibilité pour promouvoir leurs services aux familles. L'activité se déroule sous forme de d'échanges en sous-groupes animés par un intervenant scolaire au cours d'un brunch.

- *Projet Formation Préparatoire au Travail* : Des élèves à risque élevé de décrochage apprennent le fonctionnement d'un milieu de travail et reçoivent différents cours utiles à la vie d'adulte dans le cadre de la Formation Préparatoire au Travail. Ce projet vise à développer des compétences concrètes nécessaires à la vie d'adulte (tels que cuisine, recherche d'emploi, recherche de logement, etc.) ainsi qu'à développer l'autonomie et la compréhension de la valeur de

l'argent chez les jeunes. Il est réalisé en partenariat avec plusieurs organismes communautaires, dont le Carrefour-Jeunesse Emploi.

4.4.2. Constats généraux sur les projets

Suite à la présentation des dix-sept projets s'ensuit une analyse critique comparative qui tient compte de différentes variables associées à chacun des projets. Cette analyse permet de tirer des constats généraux et d'émettre ultimement un bilan critique.

Origine des initiatives

Les initiatives des projets proviennent, dans treize cas sur dix-sept, de l'école, c'est-à-dire d'un membre de la Direction, d'un enseignant ou d'un membre du personnel non-enseignant (psychoéducateur, animateur à la vie communautaire, etc.). Quatre projets font, quant à eux, exception. D'abord, le projet de *Jardin potager* de l'école numéro 2 (École primaire Pointe-Claire) est le seul à avoir été proposé par un parent, en vertu de son métier et des ressources dont il disposait. Ensuite, trois projets ont été initiés par la communauté, soit: le projet *Boîtes à lunch*, qui a été suggéré à l'école numéro 4 (École secondaire Cavelier-de-Lasalle) par La Table de Développement Social de Lasalle; le projet *Quartier 21* de l'école numéro 6 (École primaire Laurendeau Dunton), qui a été initié par Quartier 21 et Héritage Laurentien, et finalement; le projet *Revitalisation Urbaine* de l'école numéro 8 (École primaire Bout-de-l'Isle), qui a été initié par la Ville de Sainte-Anne-de-Bellevue.

En ce qui a trait au type de constat ayant mené aux différentes initiatives, sept projets sont nés d'un constat qui avait été préalablement évalué de façon quantitative. Parmi

ceux-ci, cinq projets provenaient d'une constatation de résultats scolaires trop faibles dans une ou plusieurs matières, tandis que les deux autres provenaient d'une étude portant sur les élèves ou sur le quartier. Cinq autres projets avaient comme origine une constatation qualitative, issue de la relation entre un membre du personnel (enseignant ou personnel non-enseignant) et les élèves, ou entre un membre du personnel et les parents. Finalement, cinq projets ne répondaient pas nécessairement à un besoin qui avait été évalué préalablement, sans que cela signifie qu'ils ne soient pas pertinents ou n'aient pas d'impact positif sur le *triumvirat* école-famille-communauté.

Type de collaboration privilégiée

Parmi les dix-sept projets recensés, trois projets privilégient une collaboration école-famille et se réalisèrent au sein d'une école primaire; sept projets mettent en collaboration l'école et la communauté, dont deux qui furent réalisés dans une école primaire et cinq dans une école secondaire. Finalement, quant aux projets mettant en collaboration l'école, la famille et la communauté, sept sont relevés, dont cinq qui proviennent d'une école primaire et deux d'une école secondaire. Ainsi, les écoles primaires semblent mener des projets répartis plutôt également entre les trois types de collaboration, tandis que les écoles secondaires privilégient nettement les collaborations avec la communauté, parfois en impliquant les familles. Comme l'expliquaient certaines directions d'écoles secondaires lors des entrevues, lorsque les élèves sont au secondaire, les liens avec la famille ont moins d'impact sur leur réussite scolaire qu'au primaire. Leurs projets visent donc davantage l'aide apportée directement aux élèves, soutenue par un partenariat avec des organismes ou des établissements de la communauté.

Dans les projets école-communauté ou école-famille-communauté, on retrouve une grande variété d'organismes impliqués dans les partenariats. En ordre de popularité, on retrouve: les organismes à but non lucratif dits "grand public" (soit ayant une mission sociale qui n'est pas nécessairement tournée vers les personnes issues de l'immigration, et excluant les organismes à vocation religieuse), où presque tous les organismes ont des missions liées à l'alimentation, à l'environnement ou au soutien aux jeunes; les établissements d'administration publique et municipale, où les partenariats se concluent généralement avec l'administration municipale dans la ville où se situe l'école ou, plus rarement, avec d'autres établissements tels le SPVM, un CSSS ou un Ministère; les entreprises, qui permettent généralement aux écoles de recevoir des dons en matériel ou en argent pour financer leurs projets; (plus rarement), les Carrefours Jeunesse-Emploi, pour les projets dans les écoles secondaires particulièrement; les Tables de concertation; les Maisons des Jeunes, et; une autre école. Selon les entrevues avec les directions d'école, ces partenariats ont beaucoup à voir avec les contacts que possèdent les différents membres du personnel enseignant et non-enseignant et, bien sûr, avec la localisation de l'école. Les résultats des projets semblent montrer que plus le nombre d'organismes impliqués dans un projet est élevé, plus grande sera la portée du projet dans l'école et dans la communauté. Toutefois, tel que mentionné dans les entrevues, lorsqu'une école interagit avec un grand nombre de partenaires, il est important que le rôle de chacun d'eux soit clairement défini, et que la relation entre les partenaires et l'école soit de qualité.

Thématique des projets

Les dix-sept projets touchent à différentes thématiques. En ordre de popularité, on retrouve : l'environnement, les bonnes habitudes de vie, l'amélioration du français et des

mathématiques, l'entrepreneuriat, les liens avec les familles et la gestion de conflits. Les projets ayant pour thèmes l'environnement, les bonnes habitudes de vie et les liens avec les familles se retrouvent autant dans des écoles primaires que secondaires. L'amélioration du français et des mathématiques, ainsi que la gestion de conflits sont des thématiques qui ne se sont retrouvées que dans les écoles primaires, tandis que les projets d'entrepreneuriat se retrouvaient presque tous dans les écoles secondaires.

Les informations recueillies au cours des entrevues démontrent que les thématiques des projets sont fortement corrélées avec celle de l'acteur qui initie le projet, ainsi qu'avec le besoin auquel le projet répond, s'il y a lieu. Exemples: un projet portant sur l'alimentation se retrouve souvent dans une école dont le quartier est considéré comme faisant partie d'un désert alimentaire; un projet initié par un parent ayant un métier en environnement portera sur ce dernier sujet.

Objectifs des projets

Chaque projet mené dans les écoles vise un ou plusieurs objectifs. Les voici en ordre de popularité: le développement de compétences dans un champ donné (majoritairement dans le cas des projets menés dans les écoles secondaires); le développement de connaissances sur un sujet donné (majoritairement dans le cas des projets menés dans les écoles primaires); l'aide aux parents dans le but de les outiller; l'augmentation des résultats scolaires, et; le développement de liens avec la communauté, ces trois derniers objectifs représentant une proportion égale de projets menés dans les écoles primaires et secondaires.

Peu de projets avaient comme objectif d'apporter du soutien aux élèves issus de l'immigration en particulier, si ce n'est que le projet de l'école numéro 5 qui désirait faire découvrir les sports d'hiver aux élèves et leur famille, ainsi que le projet de l'école numéro 8 qui consistait en des ateliers sur le fonctionnement de l'école, à l'intention des parents issus de l'immigration. Effectivement, dans les entrevues, la totalité des directions jugeait que les projets en réponse aux besoins des élèves issus de l'immigration étaient insuffisants.

Intervenants impliqués

Parmi les différents intervenants impliqués dans les projets, on retrouve presque toujours les enseignants. Trois projets font toutefois exception : un projet école-famille et un projet école-communauté (tous deux menés dans une école primaire), ainsi qu'un projet école-communauté, mené dans une école secondaire. On peut particulièrement se questionner quant à l'absence d'enseignants impliqués dans le projet école-famille mené dans une école primaire, puisque le lien enseignant-parent est souvent la base de la relation école-famille.

On peut penser que les projets école-communauté, quant à eux, ressentent moins l'absence des enseignants en particulier, ces projets fonctionnant aussi bien lorsque d'autres intervenants scolaires s'impliquent. (Ces derniers seront d'ordinaire choisis selon la thématique du projet: par exemple, les orthopédagogues participeront souvent à des projets liés à l'amélioration des résultats scolaires en français et en mathématiques.) Finalement, les directions d'école jouent, dans presque tous les cas, un rôle de facilitation et d'administration. Exceptionnellement, elles s'impliqueront pour animer

certaines portions des projets, surtout dans le cadre de projets école-famille, justement pour renforcer les liens avec les familles.

Durée des projets

En ce qui a trait à la durée des projets, plus de la moitié d'entre eux s'effectuent de façon continue, tout au long de l'année, avec une intensité variant d'un projet à l'autre: ces projets ont souvent comme objectif de développer les compétences des élèves ou d'améliorer leurs résultats scolaires, ce qui nécessite du temps et de la répétition. D'autres projets sont quant à eux menés de façon ponctuelle, mais répétés chaque année: ces projets coïncident souvent avec une thématique propre à un moment particulier de l'année (Noël, Jour de la Terre, etc.). Certains projets peuvent également être menés de façon ponctuelle, sans être répétés, tels un projet issu d'une occasion particulière, un projet ayant pour objectif de transmettre de l'information, ou encore un projet particulièrement coûteux.

Leviers des projets

La réussite, parfois même l'existence, des projets est assurée par de nombreux leviers variant d'un projet à l'autre. L'un des plus importants leviers mentionnés est le levier financier (notamment les subventions). En ordre de popularité, les subventions provenaient des organismes à but non lucratif, de la Commission Scolaire, de l'école directement, du MELS et, finalement, des *Écoles Montréalaises pour Tous*. Parallèlement, les écoles ayant réalisé des projets à cout particulièrement faible considéraient également avoir bénéficié d'un levier dans la réussite du projet. Le deuxième levier mentionné est celui de l'expertise provenant des organismes partenaires, ainsi que l'expertise des parents et des bénévoles. Ce levier permettait de décharger la tâche des intervenants scolaires, tout en leur fournissant un soutien de

qualité. En troisième position: l'ouverture du personnel enseignant et non-enseignant, qui a été soulevée à plusieurs reprises. Les projets novateurs requièrent effectivement que les intervenants scolaires sortent de leurs tâches habituelles pour s'impliquer dans le nouveau projet: l'apport de ces intervenants est donc souvent essentiel à la réussite de ces projets, surtout dans le cas de projets école-famille. Finalement, mentionnés à quelques reprises: le partenariat avec l'administration municipale de la ville, le partenariat avec les entreprises et les contacts sont des leviers forts intéressants vers lesquels les écoles ne se tournent pourtant pas toujours intuitivement, que ce soit dans le cadre d'une collaboration école-famille ou école-communauté.

Obstacles

Dans sept projets sur dix-sept, les directions d'école ont mentionné ne pas avoir vécu d'obstacles lors de la mise en œuvre de leur projet. Dans le cas des dix autres projets, des obstacles ayant des impacts différents se sont manifestés: dans certains cas, l'impact a eu peu de répercussion, tandis que dans d'autres, il en a limité la portée du projet. Ces obstacles étaient de l'ordre financier, logistique et administratif, motivationnel, communicationnel et de l'ordre des contacts. Pour ce qui est de l'obstacle financier, plusieurs initiateurs du projet ont arrivé à le surmonter grâce à leurs contacts qui ont permis d'aller chercher des dons corporatifs, ou encore en recrutant des bénévoles pour contribuer au projet. Pour l'obstacle logistique et administratif, il était surmonté par une meilleure planification des différentes étapes par lesquelles passait le projet et par une adaptation au cadre administratif entourant les écoles. Cet obstacle a plutôt tendance à se présenter dans les projets réalisés pour une première ou deuxième année et se résorbe habituellement dans les années suivantes. Pour ce qui est de l'obstacle de l'ordre motivationnel, certaines directions d'école ont eu à encourager les intervenants à poursuivre leur implication dans le projet, puisque ceux-ci s'impliquent souvent en

dehors de leurs tâches quotidiennes, ce qui leur demande un effort supplémentaire. La communication a été un autre obstacle rencontré dans les projets, plus particulièrement dans le cas des projets école-communauté ou école-famille-communauté, puisque ceux-ci amènent une interaction avec plusieurs partenaires à la fois. Les directions d'école sont parvenues à surmonter cet obstacle en déterminant un cadre précis au projet et en définissant clairement les rôles de chaque partie prenante. Le dernier obstacle mentionné fut celui du manque de contacts dans les communautés issues de l'immigration, en particulier pour les projets école-famille. Certaines directions d'école arrivaient à créer des contacts dans ces communautés par l'entremise de leur personnel également issu de l'immigration, d'autres faisaient appels à des bénévoles ou encore à un ICS ou ICSI lorsque possible.

Retombées des projets

Comme un des buts de la présente recherche-action était de recenser des projets novateurs, nous avons volontairement créé un biais dans les résultats en demandant aux directions de nous présenter des projets considérés probants. Ainsi, les projets analysés ont tous réussi à atteindre leur objectif, et ce faisant, les retombées des projets sont généralement celles qui avaient été visées. Par exemple, un projet de jardin potager a eu comme retombées une plus grande conscientisation des élèves sur l'environnement et une meilleure compréhension du cycle de la nourriture, ce qui était les objectifs du projet.

Toutefois, d'autres retombées que celles prévues ont été notées. Notamment, dans les projets école-famille ou école-famille-communauté, on remarque que les parents ont un sentiment d'appartenance et un lien de confiance plus forts envers l'école. Toujours

dans ces types de projets, on constate une fierté des élèves de savoir que leurs parents s'impliquent dans l'école. Du côté des projets école-communauté, il semble qu'il y ait des répercussions qui aillent au-delà de l'école. Par exemple, dans le projet *Nos Hivers, une histoire à découvrir*, les familles ont continué de faire des sorties aux Bois-de-Liesse, même lorsque l'école n'était plus présente pour chapeauter l'évènement. De façon générale, tous les projets ont permis aux jeunes d'associer le plaisir à l'apprentissage, à l'environnement et à la santé, en plus d'apporter à tous les intervenants scolaires et communautaires une fierté et une satisfaction. Toutefois, l'un des aspects les plus complexes dans l'analyse des retombées des projets est d'en faire une analyse quantitative (ex. : vérifier quantitativement l'impact des projets sur les résultats scolaires). Aucun projet n'a évalué de manière à véritablement connaître son impact, malgré que pour certains, l'intégration d'une évaluation pourrait être relativement simple, notamment lorsqu'il est question d'évaluer l'acquisition de connaissances ou l'amélioration des résultats scolaires dans une matière donnée. C'est un point qui reste à améliorer pour la plupart des écoles.

Limites et améliorations possibles des projets

La majorité des directions ont affirmé avoir été confrontées à certaines limites lors de la mise en place des projets et ont également cerné quelques zones d'amélioration possible. En ce qui a trait aux limites en particulier, il s'agissait principalement de limite de budget, de temps ou de ressources humaines. Les limites de budget ont parfois empêché les projets d'aller chercher une plus grande portée, par exemple, en limitant le nombre de parents à qui on pouvait offrir une inscription gratuite lors d'une sortie. Les limites de temps ont aussi été soulevées à plusieurs reprises, notamment dans l'impact que cela cause dans l'organisation d'évènements de reconnaissance pour les organismes et les bénévoles. Quant aux limites de ressources humaines, les directions

ont mentionné un manque du côté des personnes pouvant assurer une traduction lors d'évènements pour les familles immigrantes. Également plusieurs directions faisaient valoir que le fait d'avoir des bénévoles qui participent dans les projets est un grand facteur facilitant, toutefois ceux-ci ne sont pas nécessairement des experts dans le domaine dans lequel on leur demande de s'impliquer, il faut donc s'assurer de pouvoir leur donner de la formation lorsque nécessaire.

En ce qui a trait aux améliorations possibles des projets, il semble que celles-ci varient souvent fonction du nombre d'année d'existence des projets. Les projets qui en étaient à leur cinquième année d'existence avaient des améliorations beaucoup plus faibles que ceux qui en étaient à leur première année. Les principales zones d'amélioration possibles énoncées ont été de faire en sorte que les enseignants participent au projet, de tenter de toucher un plus grand nombre d'élèves et de familles, de mobiliser des bénévoles à long terme, de bonifier le contenu des ateliers animés, de réaliser le projet à plusieurs reprises au cours d'une année (dans le cas des projets ponctuels), de réaliser le projet dès le début de l'année (dans le cas des projets réalisés en continu d'une année à l'autre), d'inviter les citoyens à participer aux projets de l'école (notamment dans le cas des projets à caractère environnemental) et finalement, d'assurer une plus grande visibilité à l'école lorsqu'elles réalisent des projets probants et novateurs.

Transférabilité des projets d'une école à l'autre

Sur le plan de la transférabilité des projets, la grande majorité des directions considèrent leurs projets transférables dans d'autres écoles à certaines conditions. Il ressort

principalement que les projets réalisés dans une école primaire risquent davantage d'intéresser les élèves du primaire que ceux du secondaire, et vice-versa. En dehors du champ d'intérêt, il s'agit souvent d'une question de ressources et de niveau socioéconomique de l'école. En général, les projets de petite envergure et peu coûteux sont plus facilement transférables dans une grande variété d'écoles et plus simples à mettre en place rapidement, puisqu'ils nécessitent peu de ressources et peuvent s'effectuer dans tous les milieux socioéconomiques.

Certains projets s'adressaient tout spécialement aux élèves issus de l'immigration ou à leurs parents, ceux-là se transfèrent plus naturellement dans des écoles ayant un taux d'élèves issus de l'immigration élevé. Autrement, il s'agit de s'assurer d'avoir les ressources humaines et financières nécessaires, ainsi que les partenariats avec les organismes ou les entreprises nécessaires, ou bien d'arriver à combler les manques sur l'une de ces sphères d'une autre manière. En terminant, les directions désirant reproduire un projet dans leur école devraient surtout s'assurer que le projet soit en réponse aux besoins des élèves et des familles de leur école.

4.4.3 Bilan critique des projets

Dans cette section, nous porterons un regard plus analytique et plus critique sur les projets. Suite à la présentation des constats relatifs aux variables des projets de la section précédente, nous avons effectué des corrélations entre diverses variables et avons tenté d'établir certains liens. Tel que mentionné à la section 1.3, ces corrélations ont été trouvées principalement suite à une analyse guidée par l'intuition scientifique (liens apparents) et par la revue de littérature (corrélation entre certaines variables des projets et les modèles de collaboration école-famille et école-communauté, par exemple).

L'objectif du bilan critique est essentiellement de présenter ces liens, d'en tirer des conclusions, et ultimement, d'en tirer des recommandations qui seront détaillées au chapitre 5.

D'abord, on constate que les projets mettant en collaboration l'école et la famille sont au nombre de trois et traitent des thématiques d'amélioration du français et des mathématiques, ainsi que des saines habitudes de vie. Seulement un projet (*Nos hivers, une histoire à découvrir*) parmi ces trois s'adresse tout spécialement aux élèves issus de l'immigration et leur famille. Toutefois, ils font tous partie du premier modèle de Vatz-Laaroussi (2005), soit l'implication assignée. Les initiatives des projets provenaient donc du personnel scolaire et invitaient les parents à participer aux projets selon les besoins à combler dans le projet et dans les modalités choisies par l'école. Il n'a toutefois pas été possible de voir si les parents étaient satisfaits ou non dans ce type de partenariat.

Quant aux projets mettant en collaboration l'école, la famille et la communauté, on en compte cinq, dont deux s'adressant tout particulièrement aux élèves issus de l'immigration et leur famille (*Ateliers pour les parents* et *Brunch d'accueil pour les parents*). Les autres ont comme thématiques l'environnement et les saines habitudes de vie. Chaque projet se classe dans un modèle de Vatz-Laaroussi différent. Le seul projet sur les dix-sept totaux à se classer dans la collaboration partenariale est le projet de *Jardin Potager*, dont l'initiative est venue d'un parent. Il s'agit d'un taux surprenamment faible, puisque normalement, lorsqu'une école crée un partenariat école-famille-communauté, on s'attendrait à ce que sa vision soit dans la collaboration partenariale, soit une collaboration où il y a égalité dans le partage du pouvoir et des responsabilités, ce qui est une définition assez courante de la collaboration ou du partenariat. Un seul projet est classé dans la collaboration avec distance assumée, mais, comme c'est le cas

de tous les projets de cette recherche classés dans la collaboration avec distance assumée, dans ces cas-ci, l'école a délégué l'organisation du projet à un organisme pour des raisons différentes qu'un faible capital social, économique ou culturel des familles. Les raisons expliquant ce type de collaboration sont qu'il s'agit souvent d'une subvention reçue par un organisme qui désire en faire profiter l'école et prend entièrement en charge un projet, ou alors s'explique par une expertise particulière que cet organisme détient. Un seul projet se classe dans l'implication assignée, puisque l'école a demandé aux parents d'être bénévoles pour une activité ponctuelle. Finalement, deux projets se classent dans la collaboration en quête de visibilité. Toutefois, ils s'inscrivent dans ce modèle pour des raisons différentes qu'un manque de reconnaissance de la part de l'école du travail effectué par les organismes. C'est plutôt la situation inverse : l'école a interpellé différents organismes afin de leur donner une visibilité auprès des familles lors, justement, des deux projets s'adressant aux élèves issus de l'immigration et leur famille. Du point de vue de l'analyse des projets école-famille-communauté sur le plan de la conception dans laquelle ils se trouvent, on note qu'ils se trouvent souvent dans la conception géographique (les organismes ou entreprises se situent près de l'école et se donnent comme mandat d'apporter du soutien à une école de leur quartier) ou systémique (des organismes ayant des missions différentes se concertent ensemble pour mieux intervenir auprès du même besoin ou d'une même clientèle d'une école). Un seul projet se situe dans la conception instrumentale (*Réactif*), puisqu'il a reçu des dons d'argent et de nourriture d'entreprises pour son évènement.

Les projets école-communauté sont au compte de neuf. Trois d'entre eux se classent dans l'un des modèles de Vatz-Laaroussi, et les trois font partie du modèle de la collaboration avec distance assumée (toujours dans l'optique où les organismes

prennent complètement en charge un projet grâce à leur expertise ou leurs ressources financières). Pour ce qui est du classement dans les différentes conceptions, on en retrouve trois qui font partie de la conception systémique (*Filles Actives*, *Atelier de réparation de vélos* et *Formation Préparatoire au Travail*) pour leur inclusion d'une grande variété de partenaires communautaires et du secteur économique ayant chacun un apport pertinent dans le projet en fonction de leur expertise et leurs ressources. Trois projets se situent dans la conception géographique (*Serre*, *Écriture de Contes* et *Revitalisation urbaine*), étant donné que les acteurs de la communauté qui se sont impliqués dans le projet ont été choisis ou ont contribué au projet principalement sur la base de leur emplacement géographique. Finalement, trois projets se classent dans la conception instrumentale (*Quartier 21*, *Superhéros* et *Assainissement des Berges*), donc ce sont des projets dans lesquels les organismes ou les entreprises ont fait des dons d'argent ou de matériels à l'école dans le cadre d'un projet ponctuel.

Il est à noter qu'aucun projet ne se situe dans la collaboration avec espace médiation. Ceci s'explique probablement par le fait que tous les projets où l'école est en collaboration avec un organisme communautaire, celui-ci n'a pas une associée à une communauté ethnique ou religieuse particulière, ni n'était spécialisé en immigration, on retrouvait plutôt les institutions publiques et les organismes à vocation universelle. Or, c'est avec les deux premiers types d'organisme que la collaboration avec espace de médiation s'effectue. Plutôt, selon ce qui ressort de l'analyse des projets uniquement, les écoles semblent travailler avec des organismes ayant une mission s'adressant à un public général (c'est-à-dire une mission liée à la santé, à l'environnement, etc.) Cet aspect serait un point à améliorer pour toutes les écoles, puisqu'elles ont un taux élevé d'élèves issus de l'immigration, déplore le manque de traducteurs et de contacts dans les communautés ethniques auxquelles appartiennent leurs élèves, mais ne profitent

pas des bienfaits que pourraient leur apporter un partenariat avec ces organismes ethniques, religieux ou spécialisés en immigration.

Il n'y a également pas la présence de collaboration fusionnelle dans les projets, peut-être parce que ce type de collaboration se traduira rarement dans des projets à grande envergure, mais s'effectuera plutôt dans la relation entre l'enseignant et le parent, par exemple. Il semble aussi que certains projets école-communauté se démarque du fait que le projet est fait dans le but de redonner à la communauté, ce qui ne semble pas transparaître comme type de modèle dans la littérature. Les trois projets en questions sont celui de *l'Assainissement des berges*, *l'Écriture de contes* et celui de la *Serre*, tout particulièrement. Pourtant, quelques écoles ont affaire à des familles d'immigration très récente et à des réfugiés. Elles auraient donc à bénéficier de miser sur la collaboration fusionnelle, au moins pour une certaine période.

Il est également important de se questionner à savoir quels projets sont vraiment en réponse à la diversité culturelle particulièrement présente dans certaines écoles. En effet, seulement trois projets sur les dix-sept (i.e. 18%) s'adressaient spécifiquement aux élèves issus de l'immigration et leur famille, or plusieurs écoles atteignaient des taux d'élèves issus de l'immigration assez impressionnant. Il serait intéressant d'étudier les raisons qui peuvent expliquer ce choix. Puisque 100% des directions ont répondu, à la question «est-ce que les projets à votre école sont suffisants pour répondre aux besoins des élèves issus de l'immigration?», qu'ils croyaient que non et qu'il serait préférable d'en faire davantage, on peut écarter les hypothèses voulant que les directions ne réalisent pas l'ampleur de ce phénomène, ou encore qu'elles ne se sentent pas concernés par cette problématique. Une réponse partielle serait en lien avec les limites budgétaires, de temps et de ressources, forçant les directions d'école à faire des choix

dans lesquels un minimum de projets touche à un maximum d'élèves, qu'ils soient issus de l'immigration ou non, ce qui a une influence sur la thématique choisie. D'autres misent peut-être uniquement sur leurs mesures habituelles pour les élèves issus de l'immigration (classes d'accueil, ateliers pour les parents, présence d'un ICS, etc.) C'est un questionnement qui reste à être approfondi.

Considérant la définition du 'partenariat' comme étant «une interaction continue entre des personnes associées dans un même système visant à un but commun par opposition à de simples projets ponctuels», on pourrait dire qu'un peu plus de la moitié des projets seulement répondent à cette définition, puisque ceux-ci s'effectuent de façon continue tout au long de l'année et d'une année à l'autre, en plus de mettre en collaboration l'école avec d'autres partis (familles, administration municipale, entreprises, OSBL, etc.)

Dans le cadre théorique, on avait aussi souligné que les conditions de réussite des partenariats sont une forte mobilisation de tous les acteurs entourant les élèves et un contexte relationnel égalitaire entre les acteurs. Comme il a été dit précédemment, le contexte égalitaire n'est pas présent dans tous les types de projets, ceux-ci se trouvent souvent dans le partenariat de l'implication assignée de Vatz-Laaroussi (partenariat école-famille) ou la collaboration avec distance assumée (partenariat école-communauté). Toutefois, comme la réussite des partenariats peut être possible lorsque les deux partis ont les mêmes attentes dans un partenariat, on peut affirmer que les projets ont été une réussite même si les partenariats dans lesquels l'implication d'un parti ou l'autre était plus grande. La mobilisation des acteurs, quant à elle, semble être au rendez-vous dans tous les projets, notamment dans les partenariats école-communauté et dans les écoles où l'O.P.P. est bien organisé.

Quant aux bénéfices ayant ressortis du cadre théorique, on peut dire que les écoles semblent effectivement les avoir tous nommés, sauf celui du meilleur accès des élèves aux projets (avantage financier), soit par omission, soit parce que cet avantage n'est pas exploité dans les écoles en partenariat avec le secteur économique. Les directions ont ajouté comme bénéfice une meilleure vie communautaire / de quartier pour tous les intervenants.

En ce qui a trait à l'aspect innovateur des projets, considérant la définition de l'innovation sociale comme étant «une nouvelle façon de faire les choses dans le but explicite de répondre à des besoins sociaux et qui résultent de la constitution d'équipes multidisciplinaires» et considérant les caractéristiques de l'innovation sociale nommées dans le cadre théorique, on pourrait dire qu'il y a en fait quatre projets qui soient plus

novateurs : *Jardin potager, Filles actives, Revitalisation urbaine* et *Atelier de recyclage et de réparation de vélos*. Ceci étant dit, le fait que ces projets en particulier soient considérés plus novateurs en vertu des caractéristiques du cadre théorique ne signifie pas que les autres projets soient moins probants ou aient moins d'impact auprès des élèves et des familles. Il faut garder en tête que le critère d'innovation et le critère des retombées positives auprès des élèves et des familles ne sont pas mutuellement inclusifs.

Chapitre 5 : Conclusion

5.0 Conclusions

Cette recherche-action s'est intéressée aux pratiques novatrices des directions d'école en matière de relations école-famille-communauté de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. Dans un contexte où l'immigration est en croissance et où les élèves issus de l'immigration et leur famille présentent plusieurs vulnérabilités qui doivent être prises en compte, les projets misant sur les liens école-famille ou école-communauté sont perçus par les intervenants comme ayant un impact significatif sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Au cours de la recherche et grâce aux entrevues avec les directions d'écoles primaires et secondaires, nous avons voulu analyser l'essence de ces projets et des variables qui les compose, ainsi que leur impact auprès des élèves. De plus, nous nous sommes intéressés aux relations école-famille et école-communauté et aux différentes variables qui les affecte positivement ou négativement.

À ce titre, les résultats de la recherche montrent que, dans les relations école-famille, les principaux facteurs facilitants sont la présence d'un O.P.P. bien organisé et proactif, la présence d'un ICS, le fait d'être en présence de personnes qui maîtrisent la langue des parents (ou l'anglais), la communication avec les parents par voie électronique et via l'agenda, l'organisation de rassemblements où on invite des parents (accueil en début d'année, atelier sur le fonctionnement de l'école et du système scolaire, événements afin de célébrer les différentes cultures, etc.) et finalement, la présence d'organismes communautaires près de l'école qui offrent des cours de francisation, des ateliers de parentalité et de l'aide aux devoirs pour les élèves issus de l'immigration. Les principaux

obstacles rencontrés dans les relations école-famille se résument à une incompréhension ou une méconnaissance du système scolaire de la part des parents, une méfiance ou une perception négative de l'école des parents, le fait que les deux parents travaillent et ne puisse s'impliquer bénévolement, une trop grande distance physique entre l'école et les familles et le fait que certaines familles soient issues d'une immigration récente.

Quant aux relations école-communauté, les principaux facteurs facilitants sont le fait d'être en relation avec un grand nombre d'organismes ou d'établissements, le fait que l'école siège sur différents conseils d'administration d'organisme communautaire ou que ces organismes soient présents sur le Conseil d'Établissement de l'école, le fait d'avoir des contacts sur la scène politique ou dans le milieu des affaires et le fait d'être en partenariat avec des entreprises ou des organismes philanthropiques. Du côté des obstacles, la recherche a montré qu'il s'agit principalement de l'absence d'organismes communautaires situés dans le même quartier que l'école, une méconnaissance de la part des écoles de tout ce que les organismes et les services publics peuvent faire pour eux et finalement, les décisions politiques entraînant la perte de subventions pour l'école ou les organismes. Finalement, la recherche a pu montrer que les facteurs facilitants et les obstacles rencontrés dans les relations école-famille et école-communauté corroborent la littérature scientifique.

Au cours de l'analyse des dix-sept projets des écoles, nous avons pu établir plusieurs constats. Il est notamment ressorti que la majorité des projets ont comme origine une initiative provenant de l'école, plutôt que des parents ou de la communauté. La plupart des projets réalisés étaient en réponse à des besoins mesurés par des sondages ou

constatés par des intervenants scolaires. Les projets école-famille sont beaucoup moins représentés (3/17) que les projets école-communauté (7/17) ou école-famille communauté (7/17). Les thématiques les plus populaires des projets sont l'environnement, les saines habitudes de vie, l'amélioration du français ou des mathématiques, l'entrepreneuriat, l'amélioration des liens avec les familles et la gestion des conflits. On note que, dans la majorité des cas, les enseignants s'investissent dans les projets. Les principaux leviers des projets sont le levier financier (dons d'argent provenant principalement des OSBL, de la CSMB ou du MELS), ainsi que l'expertise des OSBL et des bénévoles. Les principales limites empêchant potentiellement la croissance ou la reproduction des projets sont celles reliées respectivement au budget, aux ressources humaines et au temps. Quant à la transférabilité des projets, on a démontré qu'elle est généralement possible, puisque plusieurs projets sont déjà inspirés d'initiatives provenant de d'autres écoles, mais qu'elle doit tenir compte des ressources et du milieu socio économique de l'école. Toutefois, selon la créativité des intervenants qui désirent reproduire un projet dans leur école, il est possible d'adapter le projet en fonction de ses ressources et de son milieu socioéconomique. En somme, on sait que les projets ont eu comme retombées le développement de compétences des élèves ou de leurs parents sur un sujet donné (matières scolaires, aide aux parents dans le but de les outiller pédagogiquement ou linguistiquement), une augmentation des résultats scolaires et une diminution du décrochage scolaire, ainsi que le développement de liens avec les familles et la communauté. Finalement, en ce qui a trait à la nature novatrice des projets, on a conclu que seulement 4 projets sur 17 (24%) répondent vraiment aux critères de l'innovation sociale, ce qui ne signifie pas que les autres projets ne soient pas probants et pertinents.

En ce qui a trait à quelques recommandations qui pourraient être formulées à l'égard des écoles, la recherche attire l'attention sur quelques points. D'abord, compte tenu du taux d'élèves issus de l'immigration des écoles et de la faible représentation des projets s'adressant tout spécialement à ceux-ci (18%), il serait primordial que les Directions se penchent sur la création de projets ou d'initiatives répondant aux besoins spécifiques des élèves issus de l'immigration. En effet, dans les écoles où le taux d'élèves issus de l'immigration avoisine les 99%, il est évident que tous les projets visent les élèves issus de l'immigration, mais ces projets ne répondent pas nécessairement à leurs besoins spécifiques, bien qu'ils soient influencés par la diversité culturelle présente dans l'école. Quant aux écoles ayant des taux d'élèves issus de l'immigration plus bas, on pourrait s'interroger à savoir si tous les projets les rejoignent complètement. Toujours dans le même ordre d'idée, la recherche encourage les directions à mettre en place certains partenariats école-famille-communauté avec des organismes dont la mission vise une religion en particulier, une communauté ethnique en particulier ou les personnes immigrantes en général, afin de profiter des avantages de la collaboration avec distance assumée, ou encore pour avoir des contacts permettant la médiation culturelle. De plus, comme les projets école-famille étaient tous classés dans le modèle de l'implication assignée, il serait pertinent de voir si les parents sont à l'aise avec cette pratique et vérifier leurs attentes à cet égard. Finalement, voyant que les écoles partagent des obstacles similaires dans les relations école-famille et école-communauté, il serait pertinent que les directions se concertent davantage entre elles pour s'échanger des bonnes pratiques en cette matière.

Cette recherche-action comporte quelques forces et limites. D'abord, en ce qui a trait aux limites, la taille de l'échantillon (N=10) est peu significative statistiquement, ce qui présente comme désavantage que les résultats soient facilement influencés par des

situations ponctuelles ou temporaires. De plus, la portée limitée de l'échantillon fait en sorte que les constats effectués dans cette recherche-action ne sont pas nécessairement généralisables dans un autre milieu que celui de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. Finalement, des biais avaient été introduits dès le départ dans la composition de l'échantillon, soit que toutes les écoles proviennent de la même Commission Scolaire (ce qui introduit des biais tels liés au taux d'élèves issus de l'immigration, à l'emplacement géographique, etc.) et que les écoles présentant le plus grand nombre ou la plus grande variété de projets et de partenariats ont été favorisées pour participer à la recherche. Pour ce qui est des forces, comme la portée de l'échantillon est petite, elle présente l'avantage d'une meilleure convenance et d'une plus grande justesse des recommandations faites à l'égard de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys. De plus, le fait que le sujet de cette recherche-action soit très spécifique et peu présent dans la littérature scientifique fait en sorte que sa contribution à cette dernière est plus significative. Également, comme la recherche-action présente des exemples très concrets de projets, elle permet à d'autres écoles de s'en inspirer pour les répliquer. Finalement, cette recherche-action, par le recul qu'elle apporte, met en lumière des phénomènes macroscopiques (du point de vue de la Commission Scolaire) qui n'étaient pas nécessairement connus des écoles individuelles, ou même de la Commission Scolaire en tant que telle, ce qui permet à la fois de constater des tendances, mais aussi de résoudre certaines problématiques.

Des recherches futures pourraient approfondir différentes problématiques auxquelles cette recherche n'a pu répondre. D'une part, il serait intéressant de trouver des méthodes pour mesurer quantitativement l'impact de projets école-famille-communauté, ce qui permettrait que les demandes de subventions faites pour réaliser les projets aient plus de crédibilité, entre autres. De plus, nous avons analysé la transférabilité des

projets d'une école à l'autre au sein de la Commission Scolaires Marguerite Bourgeoys, qui couvre, en somme, un relativement petit territoire. Il serait intrigant de vérifier si ces projets pourraient être transférés dans des milieux différents, tel qu'en milieu rural, et de vérifier en quoi ils seraient différents.

En somme, la réflexion sur laquelle cette recherche cherche à laisser ses lecteurs est que les partenariats école-famille-communauté sont un outil nécessitent le déploiement et la coordination d'un grand nombre de personnes et de ressources, mais qui peut potentiellement améliorer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration, en plus de faciliter l'intégration de leur famille.

Références

- Audet, G., Potvin, M. (2013). Les intervenants communautaires scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal : Synthèse comparée des initiatives et état de la situation. *Centre de recherche et de partage des savoirs CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent*. Montréal.
- Azdouz, R. (2004). Le partenariat école-milieu : une compétence professionnelle à construire. *Vie pédagogique*, Volume 133. Université du Québec à Trois-Rivières. Hyperlien consulté en août 2015 : <http://bel.uqtr.ca/80/1/5-20-87-20050131-1.pdf>
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L., Beaulieu, G. (2011). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 37, numéro 2, 2011, 375-402, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Bernard, B. (2004). Resiliency: What we have learned, *WestEd*, San Francisco, CA
- Biles, Drover, Henley, Ibrahim, Lundy et Chung Yan. (2010) Établissement des nouveaux arrivants. *Travail social canadien*. Volume 12 numéro 2, 4-15
- Bilodeau, A. *et al.* (2011). Les interventions issues de la collaboration école-communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *École de service social de l'Université Laval*. Volume 57, numéro 2, 2011, 37-54, Québec.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. Couturier, Y. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémisme dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble, *École de service social de l'Université Laval*, Volume 57, numéro 2, 129-157
- Bourdieu, P. (1978). Ce que parler veut dire. *Le français aujourd'hui*. Numéro 41, 51-57
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Volume. 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Volume 30, 3-6
- Brault, M.-C. (2004). L'influence du climat scolaire sur les résultats des élèves : effet-établissement ou perception individuelle ? Mémoire, Université de Montréal. 104 pp.
- Brogère, G. (2010). Parents, pratiques et savoirs au préscolaire. *Éditions scientifiques internationales*, Belgique, p.193.
- Centraide, Portraits de territoire (publiés entre 2012 et 2014). Hyperlien consulté en juillet 2015 : www.centraide-mtl.org/fr/a-propos/publications/

- Chadi, M. (2011) Enquête sur la situation des femmes immigrantes au Québec. Une enquête pour prendre acte et un organisme pour agir... » *Vivre ensemble*. Volume 18, Numéro 62.
- Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students, *School Psychology Quarterly*, Volume 18, Numéro 4, 454-482.
- Cloutier, J. (2003). Qu'est-ce que l'innovation sociale ? Centre de recherche sur les innovations sociales (CRISES), *Collection Études théoriques– no ET0314*, Bibliothèque nationale du Québec.
- Coeuréaction, Partenariats école-famille-communauté, Une milieu ouvert sur les écoles, Hyperlien consulté en juillet 2015, www.coeureaction.qc.ca/fr/product/liste-complete-des-fiches-du-repertoire/un-milieu-ouvert-sur-ses-ecoles-_69.aspx?id_page_parent=47&prevnext=typemodule%3D1017%26globalitemindex%3D69%26aidcategorie%3D1%26sort%3DTitreASC#sthash.vgdbgq9C.dpuf
- Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys, Hyperlien consulté en juillet 2015 : www.ecolecsmb.com/saintlouis/passages/classe-daccueil-regulier/
- Demie, F. (2005). Achievement of Black Caribbean pupils: good practice in Lambeth schools. *British Educational Research Journal*, Volume 31, 481-508.
- Deslandes, R. (2006). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Options CSQ*, Université Laval, Québec. 1-22.
- Dionne, L., Bélanger, N., Dalley, P., Beaulieu, G. (2011). Perception de la notion de communauté chez des acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté. *Revue du Nouvel-Ontario*, numéros 35-36, 213-240.
- Edens, R. et Gilsinan, J. F. (2005). Rethinking school partnerships. *Education and urban society*, Volume 37, Numéro 2, 123-138.
- Forcier, M. (2012). L'intégration des immigrants et des immigrantes au Québec, *Institut de recherche et d'informations socio-économiques*, 1-12.
- Girard, M., Smith, M., et Renaud, J. (2008). Intégration économique des nouveaux immigrants : adéquation entre l'emploi occupé avant l'arrivée au Québec et les emplois occupés depuis l'immigration, *Canadian journal of sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, Volume 33, Numéro 4, 791- 814.
- Guyon, S. (2015). Les partenariats école-communauté. Présentation au Colloque La réussite des élèves issus de l'immigration au Québec : stratégies à privilégier. Hyperlien consulte en aout 2015 : <http://www.ecoleplurielle.ca/wp-content/uploads/2015/03/PPT-Guyon.pdf>
- Kanouté, F. (2007) Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, Volume 7, Numéro 143, 64-74.

- Kanouté, F., Duong, L., & Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants : le point de vue de trois familles immigrantes. *Familles et réussite éducative*, 41-54. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Kanouté, F., Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, Volume 39, Numéro 1, 80-92
- Kanouté, F. *et al.* (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Gill Journal of Education*, Volume 46, Numéro 3.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Tchimou Doffouchi. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 34, numéro 2, 265-289.
- Kanouté, F., Duong, L., Audet, G., Lafortune, G. (2007). L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale. *Rapport de recherche au FQRSC*, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Lachaine, A. (2015). Relations école-famille-communauté : portrait d'ensemble des pratiques et des projets dans les établissements de la Commission Scolaire Marguerite Bourgeoys.
- Lallemand, D. l'ANAS-FNARS. (2001). Les défis de l'innovation sociale. Issy-les-Moulineaux : *ESF Editeur*
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling : A critical analysis. In A. Booth and J. F. Dunn, *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* Hillsdale, NJ : *Lawrence Erlbaum Associates*, 57-64.
- Larivée, S., Kalubi, J-C., Terrisse, B. (2007). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*. Université de Montréal. Volume 32, numéro 3, 2006, 525-543.
- Lewis, A. C. (1999). *Communities working for better schools. Cross City Campaign for Urban School Reform*. Chicago, Illinois.
- McAndrew, M. (1988). Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais. Université de Montréal. 139 p.
- McAndrew, M. et l'équipe du GRIES (2015). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. *Les presses de l'Université de Montréal*. Montréal. pp. 1-346.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture?, *Éducation et francophonie*, Volume 36, numéro 1, 177-196.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), (2015). Indice de milieu socio-économique. Hyperlien consulté en août 2015 : www.education.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieu-defavorise/agir-autrement/indice-de-milieu-socio-economique-imse/

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2015). Programme de formation de l'école québécoise. Formation au secondaire, deuxième cycle. Lien : www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/08-00857_SensibilisationEntrepreneuriat.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2015). Programme de formation de l'école québécoise. Formation au primaire, tableau synthèse. Lien : www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/tableau-synthese.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). Programme de formation de l'école québécoise. Gouvernement du Québec. Lien : www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). Programme de soutien à l'école montréalaise. *10 ans de vœux et de réussites*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR), (2015). Statut des générations, élèves inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, année scolaire 2014-2015. *Direction des statistiques et de l'information décisionnelle*. Système Charlemagne, données au 9 avril 2015

Ministère de l'immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2015) Grille synthèse des facteurs et critères applicables à la sélection des travailleurs qualifiés. Hyperlien consulté en août 2015 : www.immigrationquebec.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Grille-synthese.pdf

Ministère de la Santé et des Services Sociaux (MSSS). (2013). Les organismes communautaires, des partenaires essentiels et dans le besoin : portrait de leur contribution et de leur situation budgétaire. *Agence de la santé et des services sociaux de Montréal*, Montréal.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), Publication sur les Partenariats Public-Privé, hyperlien consulté en Juillet 2015 : www.oecd.org/mena/governance/41768196.pdf

Panet-Raymond, J., Lamoureux, H., Lavoie, J., & Mayer, R. (2008). Enjeux, défis et perspectives, La pratique de l'action communautaire. Québec, QC: *Presses de l'Université du Québec*. 493-530.

Regroupement des Organismes Communautaires Québécois en Lutte au Décrochage (ROCQLD). (2014). Hyperlien consulté en juillet 2015 : www.rocld.org/wp-content/uploads/2014/10/RAPPORT-activites-2013-2014.pdf

Saint-Pierre, M., Brunet, L. (2004). La décentralisation scolaire en action : le processus de prise de décision en partenariat. *Éditions PUQ*. 1-290.

Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M., Kielsmeier, J. C. et Benson, P. L. (2006). Reducing academic achievement gaps: the role of community service and service-learning. *Journal of experiential education*, Volume 29, Numéro 1, 38-60.

Statistiques Canada. (2011). Migrations : internationales, 2010 et 2011, Tableau 2 Immigrants au Canada par catégorie, 1981 à 2011. Hyperlien consulté en août 2015 : www.statcan.gc.ca/pub/91-209-x/2013001/article/11787/tbl/tbl2-fra.htm

Taylor, J. B. (1970), Introducing social innovation, *Journal of Applied Behavioral Science*, volume 6, numéro 1, 69-77.

Table de Concertation pour les Réfugiés et Immigrants (TCRI). (2015) hyperlien consulté en juillet 2015 : <http://tcri.qc.ca/membres>

Turbide, J., Zúñiga-Salas, V. (2014). Facteurs influençant la gouvernance des OBNL culturels : un guide autodiagnostic. *Groupe de recherche sur les organismes à but non lucratif communautaires ou culturels*. Thèse de doctorat, HEC Montréal, Montréal.

Tyler, K. (1996). Systems thinking and ecosystemic psychology, *Educational Psychology*, Volume 16, Numéro 1, 21-34.

Verbunt, G. (2009). La question interculturelle dans le travail social. *Éditions La Découverte*. Paris, 5-230.

Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit C. et Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-école : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec, rapport de recherche (subvention FQRSC).

Vatz Laaroussi, M., Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles, un modèle à inventer?, *Éducation et formation interculturelles : regard critique. Recherches en éducation*, Numéro 9, 43-54.

Vincent, C., et Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: the swarming of disciplinary mechanisms?, *British Educational Research Journal*, Volume 23, 361-370.

Annexe 1 : Fiches de projet

ÉCOLE NUMÉRO 1

Projet *Lecture collective*

Description	Chapeautés par une orthopédagogue et une bibliothécaire, des parents accompagnent chacun un groupe de 4 à 5 élèves dans la lecture d'un livre. Chaque élève doit lire, à tour de rôle, une partie du livre. Les parents posent des questions aux élèves pour susciter une réflexion, développer une capacité d'anticipation et d'imagination, développer les stratégies de lecture et les processus cognitifs, etc.
D'où vient l'initiative	De la Direction
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	<ul style="list-style-type: none">- Certains élèves ont des difficultés en lecture pour différentes raisons.- Certains parents, surtout ceux issus de l'immigration, ne se sentent pas outillés pour aider leurs enfants en lecture.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none">- Augmenter les résultats scolaires des élèves en lecture ou rattraper un retard en lecture.- Outiller les parents en lecture.
Intervenants impliqués	<ul style="list-style-type: none">- L'orthopédagogue encadre les parents dans l'identification des stratégies de lecture et les processus cognitifs- La bibliothécaire sélectionne les livres et guide les parents dans les animations possibles des livres.- Les parents font l'animation des périodes de lecture collective.- Les élèves lisent et répondent aux questions des parents.
Organismes impliqués	Aucun
Clientèle ciblée	Élèves du premier cycle qui ont de la difficulté en lecture
Durée	2 périodes d'une heure par semaine, sur toute l'année scolaire
Leviers	Budget accordé par le MELS qui a permis de payer les parents, Le fait que la CSMB et le réseau soit un milieu ouvert et innovateur en général et ait donné son aval.
Obstacles	Aucun mentionné
Description de la mise en œuvre	Le Directeur a 'vendu' le projet à certains de ses intervenants qu'il avait ciblés (ex. : l'orthopédagogue n'avait pas l'habitude de travailler avec les parents)

Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves montrent une amélioration en compréhension de lecture lors de l'activité - Difficile de faire un lien entre le projet et les résultats scolaires. - Les parents ont un sentiment d'appartenance et un lien de confiance plus fort envers l'école. - Les parents ont développé des compétences pour aider les élèves dans la compréhension de lecture.
Limites ou améliorations possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants ne participent pas au projet, il faudra éventuellement les impliquer. - Les élèves sont plus démotivés à l'approche du beau temps. - Les parents sont en développement dans le projet, ils n'arrivent pas en expert dès le début du projet.
Rôle de la Direction	Vendre l'idée auprès des intervenants, démarrer le projet, le maintenir et assurer sa pérennité.
Transférabilité ?	Oui, à condition d'avoir des parents motivés à s'impliquer et un budget pour payer les parents.

ÉCOLE NUMÉRO 2

Projet *Jardin potager*

Description	Le projet consiste à faire vivre un jardin potager, donc de s'occuper des pousses l'hiver, planter les fruits et légumes, les recueillir, les cuisiner et faire du compost à l'école. Les boutures sont revendues à la fin de l'année et les profits sont réinjectés dans le projet.
D'où vient l'initiative	D'un parent d'élève dont le métier est ingénieur-agronome
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Le parent voulait partager sa passion et faire vivre de nouvelles expériences aux élèves
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux élèves de développer leur connaissance des fruits et légumes - Développer une culture environnementale chez les élèves. - Développer la compréhension du cycle de la nourriture chez les élèves
Intervenants impliqués	<ul style="list-style-type: none"> - Les enseignants s'assurent que les élèves participent au projet selon un système de rotation. - Les élèves s'occupent du jardin (faire des semilles, faire les récoltes, etc.) et du compost. - Des parents travaillent sur le jardin potager bénévolement.
Organismes ou partenaires impliqués	École secondaire John Rennie (pour les ruches et les cuisines), Rona (outils et matériaux de jardin), Ville de Pointe-Claire (dons de terre et compost), Valley Career Education Center (bacs à potager), CSMB (support financier).

Clientèle ciblée	Tous les élèves de la maternelle à la sixième année
Durée	Sur l'ensemble de l'année
Leviers	L'expertise des parents, les contacts des parents, les partenariats avec les entreprises.
Obstacles	Principalement financiers, mais le parent a réussi à utiliser ses contacts pour aller chercher des dons auprès de différents partenaires.
Description de la mise en œuvre	Le parent-bénévole a tout organisé le projet : elle l'a proposé au Directeur, est allé chercher des dons et du support financier en utilisant ses contacts. Le Directeur a joué son rôle (voir plus bas).
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Une plus grande conscientisation des élèves sur l'environnement - Une meilleure compréhension du cycle de la nourriture - Du plaisir pour tous les intervenants.
Limites ou améliorations possibles	Les contraintes budgétaires, mais qui ont été surmontées par le travail du parent bénévole. Possibilité de développement du projet : une serre, un toit vert, des panneaux solaires, etc.
Rôle de la Direction	Il a assuré le support le logistique, a coordonné l'ensemble des intervenants, a libéré les enseignants et a joué un rôle de facilitateur entre les intervenants.
Transférabilité?	Oui, d'ailleurs le projet est déjà fait ailleurs.

ÉCOLE NUMÉRO 3

Projet *Aide aux devoirs*

Description	Aide aux devoirs offerte conjointement par les enseignants et les parents bénévoles, ce qui permet d'avoir un ratio d'un enseignant et un parent pour 16 à 17 élèves.
D'où vient l'initiative	De la Direction qui a fait appel à l'O.P.P.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Une difficulté en français et en mathématiques chez tous les élèves, particulièrement ceux de 2 ^{ième} , 3 ^{ième} et 4 ^{ième} année.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter les résultats scolaires des élèves en français et en mathématiques. - Augmenter le ratio adulte / élève en aide aux devoirs.
Intervenants impliqués	Les enseignants et les parents.
Organismes impliqués	Aucun
Clientèle ciblée	Tous les élèves ayant besoin d'aide aux devoirs en français et en mathématiques.
Durée	D'octobre à mai, 1 midi par semaine, sauf avant les examens où l'activité se fait 2 midis par semaine.

Leviers	L'ouverture des enseignants à collaborer, l'expertise et la disponibilité des parents
Obstacles	Aucun mentionné
Description de la mise en œuvre	La Direction a ciblé les enseignants pouvant participer au projet, puis a sollicité l'O.P.P. pour participer. Il y a 3 enseignants et 3 bénévoles par niveau pour faire l'aide aux devoirs.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Augmenter le ratio adulte / élèves dans l'aide aux devoirs. - Augmenter les résultats scolaires en français et en mathématiques. - Une fierté des élèves de savoir que leurs parents s'impliquent dans l'école.
Limites ou améliorations possibles	La mobilisation des parents à long terme
Rôle de la Direction	Facilitation et communication entre les enseignants et l'O.P.P.
Transférabilité ?	Oui, à condition d'avoir des parents disponibles et engagés.

ÉCOLE NUMÉRO 4

Projet *Boîte à lunch*

Description	Des ateliers de cuisine sont offerts par un OSBL à des élèves provenant de familles défavorisées et donnés au sein de l'école en soirée.
D'où vient l'initiative	De la table de développement social de Lasalle qui a approché la Direction pour proposer le projet
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	L'école est située dans un 'désert alimentaire' et dans une zone nécessitant une revitalisation urbaine.
Objectif (s)	Améliorer la qualité de l'alimentation des élèves et de s'assurer que les élèves mangent tous leurs repas.
Intervenants impliqués	La Direction et les organismes
Organismes impliqués	Le Nutri-Centre Lasalle, Airlie/Bayne (Table de développement social de Lasalle)
Clientèle ciblée	Les élèves provenant de familles défavorisées (environ 20 familles touchées par le projet)
Durée	10 semaines au printemps et 10 semaines à l'automne
Leviers	Financement provenant de <i>Québec en forme</i> , les locaux de cuisine disponibles à l'école, l'expertise des organismes.
Obstacles	Quelques difficultés logistiques en regard de l'accès aux locaux qui ont été surmontées en adaptant l'horaire du concierge.
Description de la mise en œuvre	La table de développement social de Lasalle a géré le projet presque dans son entièreté.

Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Une grande satisfaction des parents - Une meilleure connaissance sur l'alimentation
Limites ou améliorations possibles	Éventuellement, la Direction aimerait toucher un plus grand nombre de familles.
Rôle de la Direction	Facilitation et administration
Transférabilité ?	Oui, à condition que le projet soit chapeauté par un OSBL.

ÉCOLE NUMÉRO 4

Projet *Filles Actives*

Description	Des ateliers de cuisine et de mises en forme (yoga, zumba, etc.) en alternance sont donnés aux filles du 2 ^{ième} cycle en collaboration avec la <i>Brigades Culinaires</i> . Des concours de dégustation sont organisés suite aux ateliers.
D'où vient l'initiative	De la psychoéducatrice qui souhaitait mettre en place un projet pour les filles adolescentes
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Les problématiques liées au sport, à l'image, à la santé mentale et à l'estime de soi chez les adolescentes.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire vivre des réussites chez les filles - Faire de la prévention en santé mentale - Apporter des connaissances sur la cuisine aux filles - Aider les filles à avoir de meilleures habitudes de vie
Intervenants impliqués	Psychoéducatrice, direction-adjointe, l'équipe d'intervention, l'équipe multidisciplinaire, enseignants d'éducation physique
Organismes impliqués	<i>Brigades Culinaires</i>
Clientèle ciblée	Les filles adolescentes du 2 ^{ième} cycle ciblées pour leurs problèmes de santé mentale et les filles adolescentes du 2 ^{ième} cycle désirant participer au projet de façon volontaire.
Durée	1 fois par semaine sur toute l'année
Leviers	Les subventions et l'expertise apportées par la <i>Bridage Culinaire</i> , l'ouverture du personnel enseignant et non-enseignant.
Obstacles	La baisse de motivation chez certains intervenants, qui a été surmontée par les encouragements de la Direction.
Description de la mise en œuvre	Les intervenants scolaires ont principalement organisé les ateliers de mise en forme, tandis que Les Brigades Culinaires ont géré la partie cuisine du projet.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Développement des compétences culinaires et sociales des jeunes filles - Meilleure forme physique des jeunes filles
Limites ou améliorations possibles	Le contenu des ateliers pourrait être davantage bonifié. La logistique est parfois compliquée pour les épiceries.
Rôle de la Direction	Facilitation et administration budgétaire
Transférabilité ?	Oui, dans une école secondaire.

ÉCOLE NUMÉRO 4

Projet de Serre

Description	Des élèves du premier cycle bâtissent des bacs à fleurs dans lesquels ils ont fait pousser des herbes qui étaient en serre pour les offrir aux 20 OSBL qui sont partenaires de l'école.
D'où vient l'initiative	De la Direction, suite à un colloque sur l'entrepreneuriat dans les écoles.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	<ul style="list-style-type: none"> - Besoin d'accomplissement des élèves du premier cycle qui sont en situation de prolongement de cycle - Les relations avec les OSBL partenaires doivent être entretenues.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Développer un sentiment d'appartenance à la communauté chez les élèves. - Développer un sentiment d'accomplissement chez les élèves. - Donner une reconnaissance aux OSBL pour le travail qui est fait en partenariat avec l'école.
Intervenants impliqués	Les élèves du premier cycle, une équipe de 3 enseignants, la Serre.
Organismes impliqués	Les 20 OSBL partenaires
Clientèle ciblée	Les élèves du premier cycle qui sont en situation de prolongement de cycle (environ 40 élèves).
Durée	Sur toute l'année
Leviers	L'école offre le financement du projet.
Obstacles	Le roulement des enseignants et le roulement des OSBL.
Description de la mise en œuvre	Dirigé par la Direction, en partenariat avec la Serre.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Un taux de raccrochage plus élevé - Les élèves vivent des réussites - Une plus grande persévérance scolaire
Limites ou améliorations possibles	Le manque de temps pour augmenter la reconnaissance envers les OSBL partenaires.
Rôle de la Direction	Facilitation, organisation, administration, réseau de contacts
Transférabilité ?	Oui, à condition d'avoir un partenariat avec une serre.

ÉCOLE NUMÉRO 5
Projet *Rétactif*

Description	1150 élèves provenant de plusieurs écoles primaires du quartier St-Laurent font un parcours OX à obstacle (3 stations d'activités moteur) afin d'être plus en forme.
D'où vient l'initiative	De 2 enseignants en éducation physique, suite à une enquête démontrant une grande sédentarité chez leurs élèves.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Une trop grande sédentarité des élèves de 2 ^{ième} cycle
Objectif (s)	Amener les élèves du 2 ^{ième} cycle à être plus actifs
Intervenants impliqués	1 parent bénévole par classe, un ICS, les enseignants, des jeunes de l'école secondaire en concentration sport.
Organismes impliqués	UNITÉ (dons de jus santé), SAPUTO (dons de fromage), Samedi Ensoleillé, Maison des Jeunes.
Clientèle ciblée	Les élèves du 2 ^{ième} cycle
Durée	Une demi-journée par groupe, sur 3 jours au total
Leviers	Le financement provenant des écoles, le partenariat avec des entreprises l'expertise des organismes.
Obstacles	La période d'austérité au gouvernement, qui a fait en sorte que 3 écoles n'aient pas eu le financement nécessaire pour participer.
Description de la mise en œuvre	Les 2 enseignants ont organisé l'activité avec la Direction.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Les jeunes et les enseignants ont démontré une grande satisfaction par rapport à l'activité. - Les jeunes sont plus sensibilisés au fait de bouger et y associent davantage de plaisir.
Limites ou améliorations possibles	La logistique a été compliquée, car l'activité se déroulait dans 2 parcs différents. Certaines personnes se sont aussi plaintes de la chaleur. L'activité sera reproduite dans un centre sportif l'année prochaine.
Rôle de la Direction	Coordination et facilitation, libération des enseignants.
Transférabilité ?	Oui, à condition d'avoir des partenariats avec certains organismes pouvant chapeauter le projet. L'école Laurentide est ouverte à prêter son équipement à d'autres écoles qui aimeraient reproduire le projet.

ÉCOLE NUMÉRO 5

Projet *Nos hivers, une histoire à découvrir*

Description	Tous les élèves de l'école ont fait de la randonnée au Bois-de-Liesse
D'où vient l'initiative	D'un enseignant en éducation physique et d'un enseignant de 2 ^{ième} année
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Une méconnaissance des hivers québécois et des endroits où pratiquer des sports d'hiver de la part des familles issues de l'immigration.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Faire découvrir les sports d'hiver aux élèves issus de l'immigration - Faire connaître le Bois-de-Liesse
Intervenants impliqués	1 Parents bénévole par classe, tous les enseignants, tous les élèves
Organismes impliqués	École Montréalaise pour tous, Parc Bois-de-Liesse
Clientèle ciblée	Tous les élèves
Durée	Une journée dans l'année
Leviers	Le fait d'être en partenariat avec École Montréalaise pour tous (financement),
Obstacles	Aucun mentionné.
Description de la mise en œuvre	Les deux enseignants initiateurs ont approché la Direction, et par la suite les Écoles Montréalaises pour tous, puis ont formé un comité pour cette activité.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Les familles issues de l'immigration continuent de se rendre au parc Bois-de-Liesse - Les élèves ont beaucoup aimé l'activité
Limites ou améliorations possibles	Une participation limitée des parents, causée par la limite de budget que l'école a reçu pour envoyer des personnes au parc du Bois-de-Liesse.
Rôle de la Direction	Corriger la présentation du projet pour les Écoles Montréalaises pour tous, facilitation entre les intervenants.
Transférabilité ?	Oui, à condition d'être chapeauté par les Écoles Montréalaises pour tous pour avoir un certain financement pour les autobus.

ÉCOLE NUMÉRO 6

Projet *Écriture de contes*

Description	Dans le cadre des activités de Noël, les élèves de 6 ^{ième} année ont écrit et lu des contes aux élèves de la maternelle, puis les ont lus à des personnes âgées d'une résidence.
D'où vient l'initiative	De l'animatrice à la vie communautaire
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	La lecture et l'écriture sont des priorités à l'école, étant donné que plusieurs élèves éprouvent des difficultés à cet égard.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none">- Faire développer des compétences d'écriture et de lecture aux élèves de 6^{ième} année- Sensibiliser les élèves de la maternelle aux plaisirs de la lecture- Créer une relation entre les élèves de 6^{ième} année et ceux de la maternelle.- Créer une relation intergénérationnelle entre les élèves de 6^{ième} année et les personnes âgées.
Intervenants impliqués	Les enseignants des classes de 6 ^{ième} année et de la maternelle
Organismes impliqués	Une résidence pour personnes âgées
Clientèle ciblée	Les élèves de 6 ^{ième} année pour l'écriture, et les élèves de la maternelle ainsi que les personnes âgées pour la lecture.
Durée	Durant le mois de décembre.
Leviers	Le fait que le projet n'entraîne pas de sorties d'argent, la motivation des enseignants et des élèves.
Obstacles	Aucun mentionné.
Description de la mise en œuvre	L'animatrice à la vie communautaire a proposé le projet à la Direction, l'activité a eu lieu durant les périodes de classe.
Retombées	<ul style="list-style-type: none">- Sensibiliser les élèves de 6^{ième} année sur l'impact qu'ils peuvent avoir auprès des plus jeunes et des plus vieux.- Créer une association entre l'écriture, la lecture et le plaisir chez les élèves de 6^{ième} année et de la maternelle.- Les personnes âgées ont apprécié la visite des élèves de 6^{ième} année.
Limites ou améliorations possibles	L'activité se réalise seulement 1 fois par année, il serait intéressant de la faire 2 fois par année.
Rôle de la Direction	Gérer les autorisations parentales, faciliter la communication entre l'école et la résidence pour personnes âgées.

Transférabilité ?	Oui, c'est un projet très facile à transférer, surtout pour des écoles situées dans un milieu défavorisé.
-------------------	---

ÉCOLE NUMÉRO 6

Projet Quartier 21

Description	Les OSBL Quartier 21 et Héritage Laurentien ont planté des arbres à l'école avec des élèves de l'école.
D'où vient l'initiative	Des OSBL Quartier 21 et Héritage Laurentien qui ont approché la Direction.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Une méconnaissance de la plantation des arbres.
Objectif (s)	Sensibiliser et éduquer les jeunes sur la plantation d'arbres et l'environnement en général.
Intervenants impliqués	Les enseignants, des élèves de 3 ^{ième} année.
Organismes impliqués	Quartier 21 et Héritage Laurentien
Clientèle ciblée	Les élèves de 3 ^{ième} année et les élèves du comité vert (au total environ une vingtaine d'élèves de 3 ^{ième} année, sur une base volontaire)
Durée	La plantation s'est faite sur 1 journée, au printemps
Leviers	Quartier 21 a fourni du matériel et avait reçu une subvention pour ce projet.
Obstacles	Vandalisme suite à la plantation.
Description de la mise en œuvre	Quartier 21 a présenté le projet dans les classes pour recruter des élèves et mettre en place le projet. Les élèves ont participé à la plantation comme telle et ont été en charge de prendre soin des arbres par la suite.
Retombées	Les élèves ont apprécié l'activité.
Limites ou améliorations possibles	Pour éviter le vandalisme, à l'avenir, les arbres seront plantés dans un endroit plus visible par les intervenants scolaires et les arbres plantés seront plus matures.
Rôle de la Direction	Facilitation et participation au projet
Transférabilité ?	Oui, avec un OSBL qui chapeaute et qui soutien au niveau financier et matériel.

ÉCOLE NUMÉRO 7

Projet Super héros

Description	Ce projet permet à deux élèves par classe de recevoir une formation sur la gestion de conflits et d'être nommés médiateur et premier contact pour les élèves en cas de conflits dans la cour de récréation.
D'où vient l'initiative	D'un psychoéducateur de l'école qui a fait son mémoire sur un sujet lié à la gestion des conflits entre élèves.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	La gestion des conflits dans la cour de récréation devenait problématique.
Objectif (s)	- Favoriser le bon comportement des élèves - Autonomiser les élèves dans la gestion des conflits
Intervenants impliqués	La Direction (facilitation), le psychoéducateur (former et soutenir les élèves), les élèves de 5 ^{ème} année.
Organismes impliqués	RUI (pour le salaire du psychoéducateur),
Clientèle ciblée	Tous les élèves sont ciblés pour bénéficier des bienfaits du projet, deux élèves par classe de 5 ^{ème} année sont nommés Super héros.
Durée	Les formations sont faites sur 4 vendredis, par la suite le projet se fait de façon continue.
Leviers	Le financement provenant de la RUI, l'expertise du psychoéducateur, l'engagement des élèves.
Obstacles	Quelques obstacles administratifs quant à l'obtention du poste de psychoéducateur pour le projet, car il fallait respecter la hiérarchie en place et le psychoéducateur ciblé pour le projet n'était pas celui qui pouvait avoir le poste selon son ancienneté. Suite à des discussions avec la CSMB, on a pu sélectionner le psychoéducateur ayant fait son mémoire sur le sujet du projet.
Description de la mise en œuvre	Le Psychoéducateur a présenté l'idée à la Direction, ensuite il a monté et donné les formations aux élèves durant 4 vendredis, puis a donné du soutien ponctuel dans la cour de récréation.
Retombées	Le projet ayant débuté en avril 2015, il est encore trop tôt pour évaluer les retombées.
Limites ou améliorations possibles	Que le projet se poursuive en dehors de la cour de récréation, c'est-à-dire dans le quartier en dehors des heures d'école. Il n'est pas certain que les élèves nommés Super Héros seront reconnus comme tels en dehors de l'école.
Rôle de la Direction	Facilitation
Transférabilité ?	Oui, d'ailleurs l'initiative est inspirée de projets tels que Vers le Pacifique et Les Anges de la Cour.

ÉCOLE NUMÉRO 8

Projet Ateliers pour les parents d'élèves

Description	Ateliers dans différentes langues pour expliquer aux parents d'élèves le fonctionnement de l'école et tout ce qui l'entoure.
D'où vient l'initiative	Du Directeur de l'école Ste-Geneviève, suite à un sondage fait sur les besoins des parents.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	<ul style="list-style-type: none"> - Un manque de compréhension des parents du fonctionnement de l'école, surtout pour les parents issus de l'immigration. - Une perception négative de certains parents au sujet de l'école et des intervenants scolaires
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les parents à mieux comprendre le fonctionnement de l'école - Modifier la perception des parents sur la valeur de l'école publique au Québec.
Intervenants impliqués	Conseiller pédagogique, directions et enseignants de 3 écoles, les parents des 3 écoles, des traducteurs bénévoles.
Organismes impliqués	CSSS, Ministère de l'immigration et la culture, SPVM, Bibliothèque municipale, l'OSBL SNAP, l'OSBL AJOI
Clientèle ciblée	Tous les parents d'élèves de la maternelle au secondaire 5 de deux écoles primaires et une école secondaire.
Durée	Deux ateliers de 30 à 40 minutes, donnés en une soirée, une fois dans l'année.
Leviers	La volonté des directions, une subvention pour dégager les enseignants de la CSMB, avoir des personnes contacts dans les communautés issues de l'immigration.
Obstacles	Manquer de contacts dans certaines communautés issues de l'immigration, l'argent nécessaire pour avoir des traducteurs lorsque les traducteurs bénévoles ne sont pas disponibles.
Description de la mise en œuvre	Suite à l'initiative du Directeur de Ste-Geneviève, les ateliers et les powerpoint ont été mis en place par chaque équipe présentant un atelier. Ceux-ci consistaient en une présentation suivie d'une période de questions pour les parents. Des traducteurs bénévoles en anglais, arabe, mandarin et punjabi étaient présents. Chaque équipe faisait son PowerPoint. Lorsque possible, on jumelait en équipe de deux des enseignants, des directions, des gens du Ministère de l'immigration et la culture et du CSSS. L'activité a eu lieu

	dans le gymnase d'une école.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Environ 40 parents se sont présentés. - L'évènement a été une plateforme pour que les parents posent des questions qu'ils n'avaient jamais eu la chance de poser avant. - Meilleure compréhension du système scolaire et du rôle de chaque intervenant scolaire - Satisfaction des intervenants des organismes qui ont pu voir les parents dans un autre contexte et ont senti qu'ils pouvaient leur tendre la main.
Limites ou améliorations possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Comme plusieurs parents inscrits ne se sont pas présentés, un questionnement a lieu quant à la nécessité de faire des rappels. - Possibilité de faire le projet dans chacune des écoles au lieu de regrouper les écoles ensemble pour permettre aux parents de s'approprier leur école. - Impossibilité d'offrir la traduction si le projet se fait dans les écoles individuellement. - Ce serait bien de rejoindre un plus grand nombre de parents. - Ce serait préférable de faire le projet en début d'année au lieu d'en fin d'année pour engager les parents dès le début de l'année.
Rôle de la Direction	Organisation et animation d'ateliers.
Transférabilité ?	Oui, surtout si l'école a accès à des traducteurs pour les parents allophones.

ÉCOLE NUMÉRO 8

Projet de *Revitalisation Urbaine*

Description	Des élèves présentent à l'administration municipale de la ville des projets de revitalisation urbaine.
D'où vient l'initiative	De la Ville de Sainte-Anne-de-Bellevue, qui cherchait un groupe de jeunes afin de recevoir des idées de projets pour bonifier la ville, et a approché l'école Bout de l'Île à ce sujet.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	<ul style="list-style-type: none"> - Revitalisation de la Ville - Développement du leadership chez les élèves du primaire - Développement du sentiment d'appartenance à la ville et meilleure compréhension du système de gestion de la ville.

Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Revitaliser la ville - Impliquer les jeunes dans la revitalisation de la ville
Intervenants impliqués	La Direction, un enseignant, un technicien en éducation spécialisée et technicien en service de garde.
Organismes impliqués	La Ville de Ste-Anne-de-Bellevue
Clientèle ciblée	10 élèves de 3ième à 6 ème année qui faisaient déjà partie du Conseil Étudiant (donc élèves élus par leurs pairs).
Durée	La préparation du projet s'est faite sur quelques semaines et la présentation des projets s'est faite sur une seule journée.
Leviers	Le fait que la Ville ait décidé de faire appel aux jeunes pour ce projet.
Obstacles	Poursuivre le projet lors de moyens de pression des enseignants. Par chance, une enseignante avait du temps alloué à des activités étudiantes.
Description de la mise en œuvre	<p>Il y a eu plusieurs séances avec des conseillers municipaux pour élaborer les besoins à la ville et des objectifs clairs à proposer à la ville. Les jeunes ont aussi été parrainés par des différents acteurs à l'administration municipale de la ville (Maire, Directeur Général, Greffier, etc.) Ces personnes ont coaché les jeunes afin d'améliorer l'écriture de leurs projets. Lors de la présentation des projets, les élèves avaient préparé un texte qu'ils ont lu, et ils ont par la suite répondu à leurs questions.</p> <p>Il y a eu 6 projets présentés : 1) avoir des panneaux de signalisation pour préserver l'environnement (ex. : éteindre les moteurs près de l'école) 2) avoir un comptoir de prêt d'équipement sportif (ex. : vélo, patins à roues alignées, etc.) au parc principal de la Ville 3) installer des jeux d'eaux dans un des parcs 4) avoir un jardin public pour la ville dans lequel tous les citoyens peuvent contribuer 5) plantation d'arbres et installation de cabanes oiseaux 6) une bonification d'un terrain vert et du grand parc avec l'ajout d'une piste d'hébertisme et d'un terrain soccer.</p>
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Les enfants ont senti qu'ils ont leur mot à dire, qu'ils peuvent avoir un impact dans leur société et ils comprennent mieux la démocratie. - L'administration municipale de la ville a offert des cabanes d'oiseaux la journée même aux alentours de l'école. Elle considère aussi créer le parc de jeu d'eau. Les autres suggestions pourraient porter fruits dans la planification des années à venir.

Limites ou améliorations possibles	<ul style="list-style-type: none"> - Il aurait été préférable que l'information donnée par l'administration municipale de la ville soit donnée plus à l'avance - L'école aurait aussi aimé avoir plus de visibilité, mais les journalistes n'étaient pas disponibles à la journée de la présentation.
Rôle de la Direction	Accompagnement des élèves, facilitation entre l'école et l'administration municipale de la ville.
Transférabilité ?	Oui et non, puisqu'il s'agissait d'une initiative ponctuelle provenant de l'administration municipale de la ville.

ÉCOLE NUMÉRO 9

Projet Assainissement des Berges

Description	Des élèves participent à l'assainissement d'un ruisseau près de leur école.
D'où vient l'initiative	Du programme international de l'école qui contient un nombre d'heures de bénévolat à compléter et qui proposait, entre autres, ce projet.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	- Un niveau particulièrement élevé de pollution dans le ruisseau près de l'école.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Nettoyer le ruisseau durant une journée complète. - Développer une conscience environnementale chez les élèves.
Intervenants impliqués	Plusieurs enseignants du programme international
Organismes impliqués	La Ville de Dorval (prêt d'équipement).
Clientèle ciblée	Les élèves du programme international, une quarantaine d'élèves ont choisi cette activité.
Durée	Une journée par année, dans le cadre de la Journée de la Terre.
Leviers	Le partenariat avec l'administration municipale de la ville, le fait que le projet soit peu coûteux.
Obstacles	Aucun mentionné.
Description de la mise en œuvre	L'activité a été organisée par les enseignants du programme international et a été exécutée lors d'une journée pédagogique.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Une sensibilisation des élèves sur l'environnement - Une visibilité de l'école auprès des citoyens.

Limites ou améliorations possibles	Lors d'une prochaine année, il serait intéressant d'inviter des citoyens à se joindre au projet.
Rôle de la Direction	Administration et gestion des accords.
Transférabilité ?	Oui, très facilement.

ÉCOLE NUMÉRO 9

Projet *Recyclage et réparation de vélos*

Description	Des élèves font fonctionner une petite entreprise de réparation de vélos.
D'où vient l'initiative	De la Direction d'école qui a implanté la Formation préparatoire au travail (FPT) du MELS.
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Un risque de décrochage élevé de certains élèves de 14 à 16 ans qui présentaient des résultats scolaires très bas.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Développer les compétences manuelles des jeunes présentant un risque de décrochage élevé. - Initier les jeunes au milieu du travail.
Intervenants impliqués	Des bénévoles provenant de la communauté (un psychoéducateur retraité, des parents d'élèves, etc.)
Organismes impliqués	Le programme FPT, SPVM (dons de vélos), des magasins (dons de matériel).
Clientèle ciblée	Des jeunes très à risque de décrocher sont sélectionnés par l'école.
Durée	Programme effectué sur toute l'année, sous forme de stage d'intensité variable.
Leviers	Soutien financier de la CSMB, la présence du FPT, l'expertise des bénévoles.
Obstacles	Aucun répertorié.
Description de la mise en œuvre	N/A (la personne ayant démarré le projet il y a 5 ans ne travaille plus à l'école).
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Certains jeunes ont trouvé un emploi dans ce domaine par la suite. - Certains jeunes ont raccroché par la suite. - Développement de compétences manuelles chez les jeunes.
Limites ou améliorations possibles	Il n'y a aucune limite qui a été mentionnée.
Rôle de la Direction	Administration
Transférabilité ?	Oui, à condition d'avoir les ressources nécessaires pour faire fonctionner le magasin et l'espace nécessaire pour entreposer les vélos.

ÉCOLE NUMÉRO 10

Projet *Brunch d'accueil avec les parents d'élèves*

Description	Un brunch est organisé en début d'année scolaire pour accueillir les élèves et leur famille et répondre à leurs questions.
D'où vient l'initiative	De la Directrice-Adjointe
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	<ul style="list-style-type: none">- Les parents ont beaucoup de questions lorsque leurs enfants débutent l'école secondaire.- Beaucoup d'élèves traversent une période d'anxiété avant d'entrer à l'école secondaire.- Plusieurs parents ont une vision négative de l'école, puisque l'école était de qualité plus basse il y a plusieurs années.
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none">- Communiquer aux parents et futurs élèves le fonctionnement de l'école et répondre à leurs questions.- Permettre aux OSBL du quartier d'avoir une visibilité pour promouvoir leurs services.- Améliorer l'image de l'école auprès des gens du quartier, incluant les parents.
Intervenants impliqués	Les enseignants de secondaire 1, ainsi que le personnel non-enseignant.
Organismes impliqués	Tous les OSBL du quartier, le CJE
Clientèle ciblée	Tous les élèves qui font le passage entre l'école primaire et l'école secondaire, ainsi que leurs parents.
Durée	1 journée par année avant le début des classes.
Leviers	Le fait que les enseignants se déplacent bénévolement durant leurs vacances, le budget que l'école possède pour défrayer les coûts de l'évènement.
Obstacles	La gestion des inscriptions : certains parents se présentent à l'évènement sans s'être inscrits et vice-versa, ce qui rend plus difficile la planification de l'évènement.
Description de la mise en œuvre	Les familles sont séparées par table et il y a un animateur par table (l'animateur est un enseignant ou une personne du personnel non enseignant). Les familles peuvent écrire leurs questions de façon anonyme sur des fleurs qui leur sont remises et l'animateur répond à toutes les questions. Les enseignants et les OSBL sont également présentés aux familles. Le tout se fait en dégustant un brunch. Finalement, l'activité se termine par une visite de l'école.
Retombées	<ul style="list-style-type: none">- Les élèves sont moins tristes et/ou moins angoissés par rapport à leur entrée au

	secondaire <ul style="list-style-type: none"> - Il y a moins d'appels de parents à l'école pour poser diverses questions. - La rentrée scolaire se fait de façon plus harmonieuse.
Limites ou améliorations possibles	- Le fait que les enseignants prennent leur dernière journée de vacances pour se présenter à l'école. Il se pourrait que l'évènement change de date.
Rôle de la Direction	Organisation de l'évènement et animation.
Transférabilité ?	Oui, puisque l'évènement a une grande portée pour peu de coûts.

ÉCOLE NUMÉRO 10

Projet Formation préparatoire au travail

Description	Des élèves ayant des résultats scolaires très bas apprennent le fonctionnement d'un milieu de travail et reçoivent différents cours utiles à la vie d'adulte.
D'où vient l'initiative	De la Directrice-Adjointe
Besoin(s) au(x)quel(s) on répond	Un risque de décrochage très élevé chez certains élèves
Objectif (s)	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences concrètes chez les élèves - Faire vivre des succès aux élèves - Développer l'autonomie et la compréhension de la valeur de l'argent chez les jeunes.
Intervenants impliqués	Enseignants, psychoéducateurs, bénévoles
Organismes impliqués	Relais populaire (cours de cuisine), Bosco 2000 (encadrement du milieu de travail), Programme FPT, CJE
Clientèle ciblée	Des élèves d'environ 15 ans qui sont en très grand retard scolaire.
Durée	Le programme dure 3 ans
Leviers	Le partenariat avec les différents organismes impliqués.
Obstacles	La communication entre les différents organismes, la définition des rôles de chaque parti impliqué.
Description de la mise en œuvre	Les élèves ont accès à des cours de cuisine et du support dans le développement des compétences suivantes : créer son curriculum vitae, passer un entretien d'embauche, chercher son logement, cuisiner des repas. De plus, ceux-ci peuvent mettre en application les cours de cuisine en travaillant pour un traiteur et en faisant des concours de dégustation.

	Lorsque le programme est terminé, les jeunes reçoivent un diplôme et peuvent participer au bal des finissants.
Retombées	<ul style="list-style-type: none"> - Une grande diminution du décrochage scolaire. - Une satisfaction des parents d'élèves. - Un important développement des compétences chez les élèves.
Limites ou améliorations possibles	Il serait possible d'améliorer davantage le projet.
Rôle de la Direction	Coordination
Transférabilité ?	Oui, lorsqu'on travaille avec le programme FPT.

Annexe 2 : Questionnaire d'entrevue dirigée

BLOC 1 – Retour sur le sondage en ligne

1. Concernant la priorité que vous accordez à la collaboration école-famille, vous l'avez qualifiée de _____, pourquoi lui accordez-vous une telle priorité ?
2. Concernant la participation des parents dans votre établissement, vous l'avez qualifiée de _____, habituellement, est-ce l'école qui sollicite les parents ou bien les parents qui sollicitent l'école ? De quelle façon la sollicitation se fait-elle (type d'invitation de l'école, type de demande des parents, etc.) ?
3. Concernant les facteurs facilitants à la qualité ou la fréquence des relations avec les familles, vous aviez mentionné _____, pouvez-vous m'en parler un peu plus ? Quels sont les facteurs facilitants liés à l'école et ceux liés à la famille ? Est-ce que ces facteurs ont toujours été présents ?
4. Concernant les obstacles à la qualité ou la fréquence des relations avec les familles, vous aviez mentionné _____, pouvez-vous m'en parler un peu plus ? Quels sont les obstacles liés à votre école et ceux liés à la famille ? Comment votre école tente-t-elle de surmonter ces obstacles ? Est-ce que ces obstacles ont évolué dans le temps ?
5. Concernant la priorité que vous accordez à la collaboration école-communauté, vous l'avez qualifiée de _____, pourquoi lui accordez-vous une telle priorité ?
6. Comment qualifieriez-vous les relations avec la communauté que votre école entretient ? Est-ce suffisant ? Pourquoi ?
7. Concernant les facteurs facilitants à la qualité ou la fréquence des relations avec la communauté, vous aviez mentionné _____, pouvez-vous m'en parler un peu plus ? Quels sont les facteurs facilitants liés à l'école et ceux liés à la communauté ? Est-ce que ces facteurs ont toujours été présents ?
8. Concernant les obstacles à la qualité ou la fréquence des relations avec la communauté, vous aviez mentionné _____, pouvez-vous m'en parler un peu plus ? Quels sont les obstacles liés à votre école et ceux liés à la communauté ? Comment votre école tente-t-elle de surmonter ces obstacles ?
9. Dans votre école, quelle est la proportion d'élèves issus de l'immigration ?

BLOC 2- Projets

10. Lors du questionnaire, vous aviez nommés tels projets ou mesures d'adaptation _____ comme faisant partie de votre école, explorons-en quelques uns à votre choix que vous considérez comme probant ou innovateur.

Pour chaque projet, j'aimerais savoir :

- D'où est venue l'initiative et pourquoi avez-vous mis ce projet en place ? À quel besoin répondait-il ? Quels enjeux étaient présents dans votre école ayant menés à cette initiative ?
- Quel était l'objectif du projet ?
- Qui sont les intervenants qui ont participé au projet et dans quelle mesure y ont-ils participé ? Quels étaient leurs rôles ?
- Quels sont les organismes ou établissements qui ont été impliqués dans le projet ? Dans quelle mesure ?
- Quelle clientèle était ciblée et pourquoi ?
- Quelle était la durée du projet prévue (date de début et de fin) ?
- Quels sont les leviers qui vous ont permis de le mettre en œuvre ?
- Quels ont été les obstacles lors de la mise en œuvre ?
- Comment l'avez-vous mis en œuvre (description des activités, étapes de mise en œuvre, etc.) ?
- Quelles ont été les retombées observées pour chacune des parties prenantes à court terme ? À Long terme ?
- Avez-vous atteint l'objectif initial du projet ?
- Comment cette initiative aurait-elle pu être bonifiée (limites du projet, améliorations possibles, etc.) ?
- Quel rôle, en tant que Direction d'école, y avez-vous joué, quelle a été votre collaboration personnelle ?

12. À votre avis, est-ce que les projets école-famille-communauté existants dans votre école sont suffisants pour répondre aux besoins des élèves et des familles issus de l'immigration ? Si non, pourquoi ? Qu'aimeriez-vous faire de plus ? Quels sont les facteurs qui vous empêchent de faire plus, s'il y en a ?

13. Selon vous, est-ce que les projets, mesures et partenariats école-famille-communauté ayant lieu à votre école pourraient être reproduits dans d'autres écoles ? Si oui, à quelles conditions ? Si non, pourquoi ?