

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PARTICIPATION PARENTALE
DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES QUÉBÉCOISES :
PAROLE D'UN GROUPE DE PARENTS

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

ELIZABETH DOIRON-GASCON

DÉCEMBRE 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord vivement remercier mon directeur de mémoire, Jean-François René, pour son soutien assidu, ses précieux conseils et les échanges intéressants que nous avons eus. Il était primordial pour moi, afin de passer à travers ce processus qui comporte de nombreux moments exaltants, mais qui est aussi parsemé de craintes et d'embûches, d'avoir une direction sur laquelle je pouvais compter, en qui je ferais confiance et qui, surtout, serait présente. Je me souviendrai de ces nombreux moments passés autour d'un café.

Je voudrais également témoigner du fait que, comme tant d'autres avant moi, faire des études supérieures tout en jonglant avec la vie personnelle et professionnelle n'est pas toujours de tout repos ! Tout d'abord, un grand merci à ma mère Estelle qui, par sa présence hebdomadaire auprès des enfants, m'a permis d'aller à mes cours et de me concentrer devant l'écran de l'ordinateur ! Aussi, merci à mon grand amour, Habib, pour son soutien, ses conseils et son amour. Tu as été présent au quotidien pour garder le phare, pour veiller sur la maisonnée, mais aussi pour me relire et me conseiller. Je t'en suis très reconnaissante. En dernier lieu, merci à mes trois enfants, Mirianna, Juliette et Théo, qui ont vu leur mère passer de nombreuses heures comme bénévole dans leur école, comme travailleuse, mais qui, surtout, jour après jour, l'ont vue être étudiante et faire un long devoir qui n'en finissait plus... Merci de votre patience, je vous aime tous profondément.

Je tiens à souligner que sans ces précieuses personnes et de nombreuses autres, dont plusieurs amies et collègues, ce mémoire n'aurait jamais pris forme. Merci.

Également...Je tiens à m'excuser auprès des lecteurs qui seraient dérangés par la forme narrative de ce mémoire. En effet, il est à noter que j'ai choisi sciemment de parler au « je », aux détriments d'un « nous » perçu comme plus « objectif ». En premier lieu, le fait d'avoir choisi une perspective compréhensive et phénoménologique révèle l'importance que j'accorde à la compréhension et à la perception des acteurs. Comme propre actrice de ce mémoire et souvent seule dans ce long parcours, je désirais me l'approprier en l'écrivant

au « je ». Également, mon mémoire se situe à la jonction de l'essai et du mémoire proprement dit, car mon terrain, où la parole des participantes est essentielle et est mise en valeur, en est le cœur. J'ai cheminé avec les participantes comme chercheuse, mais aussi en portant ma propre expérience et mes propres identités d'étudiante, de mère, de travailleuse, de bénévole, etc. Mon propre bagage a été présent tout au long de ce parcours.

Enfin, afin d'éviter d'illégitimes généralisations, veuillez noter que dans ce mémoire, «les parents» désignent les mères qui ont contribué à cette recherche. Chapeau bas pour leurs participations à ces réflexions.

TABLE DES MATIÈRES

LEXIQUE.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
LES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE.....	6
1.1 Contexte historique.....	6
1.1.1 Concept de la démocratie participative.....	6
1.1.2 La participation citoyenne au Québec.....	8
1.1.3 L'objet du mémoire : la participation dans les écoles.....	10
1.1.4 Entrevue exploratoire.....	12
1.2 Les paradoxes de la participation parentale scolaire.....	14
1.3 La pertinence sociale et scientifique de la recherche.....	19
CHAPITRE II	
LE CADRE THÉORIQUE.....	22
2.1 Une multitude de définitions et de visions.....	22
2.1.1 Les visées de la participation citoyenne.....	27
2.2 La participation parentale scolaire.....	28
2.3 Paradigme constructiviste.....	31
2.4 Approche phénoménologique.....	32
2.5 L'expérience sociale selon Dubet.....	33
2.6 L'émergence de ressources présentes dans les groupes.....	34

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	37
3.1 La stratégie générale de recherche.....	37
3.2 La population à l'étude, les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement	38
3.3 La méthode et les instruments de collecte des données.....	40
3.4 La méthode d'analyse des données.....	41
3.5 Les principales dimensions d'analyse.....	42
3.6 Les considérations éthiques	42
3.7 Les limites et les forces de l'étude.....	43

CHAPITRE IV

LE PROCESSUS DE GROUPE.....	46
4.1 Portrait des participantes.....	47
4.2 Analyse du processus.....	48
4.2.1 Première rencontre : la démarche est lancée.....	48
4.2.2 Deuxième rencontre : les lieux de participation parentale, qu'essé ça?.....	51
4.2.3 Troisième rencontre : Une compréhension globale, collective et critique de la participation parentale scolaire	54
4.2.4 Quatrième rencontre : Des recommandations à faire.....	57
4.2.5 Cinquième rencontre : Allons de l'avant dans l'action.....	59
4.3 Feed-back de la démarche de groupe : ensemble on peut!	61

CHAPITRE V

RÉSULTATS.....	63
5.1 Première partie : les rapports d'expérience des parents.....	64
5.1.1 Rapport des parents avec leur propre expérience scolaire	64
5.1.2 Le rapport des parents avec les services préscolaires : des rapports harmonieux qui n'ont pas continué à l'école	66

5.1.3 Le rôle parental: un rôle difficile à exercer.....	68
5.2 Le vécu et la perception des rapports avec l'école	70
5.2.1 Ambivalence et critique.....	70
5.2.2 Insatisfaction face au manque d'information et de communication	71
5.2.3 Un manque de reconnaissance, de compréhension et de respect de la part de l'école : les parents veulent en faire partie	73
5.2.4 Le pouvoir de prendre des décisions : une impuissance ressentie	74
5.2.5 Les rapports difficiles et complexes avec les professeurs	76
5.2.6 Le lien avec les services professionnels : des ressources quasi inexistantes....	77
5.2.7 Les autres parents à l'école : un regard mitigé	78
5.2.8 L'école et les parents : une classe sociale différente	79
5.2.9 Les stratégies adoptées : se battre, mais...être mal perçues !.....	80
5.3 La participation parentale scolaire.....	81
5.3.1 La définition de la participation par les parents : accompagner son enfant... ..	81
5.3.2 Les mécanismes de participation parentale : participer, mais comment?.....	82
5.3.3 Les recommandations des parents : du constat à l'action.....	86
 CHAPITRE VI	
DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	89
6.1 Les rapports d'expérience des parents.....	90
6.1.1 Le groupe comme fortifiant et révélateur de l'acteur	90
6.2 Le vécu et la perception des parents des rapports avec l'école.....	96
6.3 La participation parentale scolaire : savoir expérientiel et écart avec les écrits scolaires	99
6.3.1 La participation parentale vue par les parents	99
6.3.2 Dichotomie entre les écrits officiels et le savoir expérientiel des mères	101
6.4 Comment redéfinir les espaces de participation?	104
 CONCLUSION.....	 109

APPENDICE A

LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ.....117

BIBLIOGRAPHIE.....118

LEXIQUE

AGA: Assemblée générale annuelle

CÉ: Conseil d'établissement

LIP: Loi sur l'instruction publique

OPP: Organisme de participation des parents

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet la compréhension du point de vue des parents sur la participation parentale scolaire. En collaboration avec l'organisme communautaire La Croisée à Longueuil, un groupe de recherche composé de six participantes a été formé et s'est rencontré pendant cinq rencontres au cours du printemps 2011. Les propos recueillis ont permis de saisir comment les parents vivent leur participation au sein de l'école, de documenter les facteurs qui favorisent ou non leur participation et de cerner de quelle manière cette participation vient influencer leurs rapports avec l'école et éventuellement les transformer.

Après un rappel des connaissances sur le phénomène de la participation citoyenne, puis de la participation parentale scolaire, je présenterai les prémisses théoriques qui sous-tendent cette recherche. J'analyserai cette expérience dans un cadre constructiviste et sous un angle phénoménologique en accordant au sens une place prépondérante.

Les résultats de l'analyse de contenu du groupe démontrent : a) qu'il y a des similitudes importantes entre les recherches consultées et la participation scolaire jugée comme « disqualifiante » par les parents; b) qu'il y a un écart important entre le vécu des parents, et donc des recherches consultées, et le discours bien portant des institutions scolaires concernant la participation parentale scolaire.

La discussion des résultats s'attarde à l'expérience individuelle et groupale des parents, aux écarts présents entre le savoir expérientiel des parents et les écrits scolaires, à la possibilité de redéfinir des espaces de participation autrement, ainsi qu'à l'élaboration de quelques pistes de réflexion pour renouveler et enrichir les pratiques sociales.

Mots clés : participation citoyenne - participation parentale scolaire - sens de l'expérience-groupe - phénoménologie - redéfinition des espaces de participation

INTRODUCTION

Depuis six ans, je m'implique activement au sein du conseil d'établissement (CÉ) scolaire de l'école de mes enfants, une école primaire dans le quartier Rosemont à Montréal. À l'automne 2008, alors que je débutais ma maîtrise en travail social, je voulais comprendre davantage le concept de participation. J'ai débuté à cette époque à poser les jalons d'une interrogation sur la valeur de la participation des parents aux instances décisionnelles. De ces interrogations est née l'idée d'une recherche explorant les différents niveaux de savoirs, que ce soit sur les plans expérientiel, personnel, professionnel, scientifique, exploratoire, intuitif ou de plusieurs d'autres. Les niveaux expérientiel, personnel et intuitif ont ainsi guidé le choix de mon objet de recherche portant sur la participation des parents au sein de nos institutions scolaires primaires.

Si la mission de l'école est l'éducation et la socialisation de nos enfants, la réussite éducative, au sens large du terme, se fera en co-construction avec les parents par l'intégration de leurs savoirs et la reconnaissance de leur rôle auprès de leurs enfants. Travailler dans une perspective d'alliance famille-école devrait m'amener à comprendre les espaces de participation où les savoirs spécifiques des différents acteurs sont mis en commun, construits ensemble et réellement valorisés.

Cependant, tout au cours de cette implication bénévole, je me suis aperçue que la participation des parents au sein d'une école n'est pas manifeste pour des raisons tant individuelles, collectives que structurelles. C'est donc à partir de plusieurs constats expérientiels et intuitifs, jumelés à mon cheminement académique à la maîtrise en travail social, que j'ai précisé l'angle de l'intervention scientifique que je devais privilégier concernant ce sujet.

Dans la littérature consultée, il semble que la majorité des études sociologiques abordent le phénomène de la participation du point de vue des rapports « familles-institutions » mettant à l'avant-garde les mécanismes d'adaptation des écoles aux nouvelles réalités

à l'avant-garde les mécanismes d'adaptation des écoles aux nouvelles réalités démocratiques. Or, il semble que la parole des parents est rarement prise en compte et le phénomène du rapport famille-école est peu analysé selon des paramètres propres à la réalité des parents, tels que le savoir expérientiel, le savoir-faire, la compétence, etc.

Pour ma part, je constate qu'il semble y avoir un écart entre les attentes de la société concernant la participation scolaire des parents dans une perspective d'alliance, de co-construction et de collaboration famille-école et la réalité vécue par les parents en tant que sujet-acteur. À cet égard, mon intérêt ne porte pas sur l'école elle-même ou le rapport parents-écoles : je crois plutôt qu'il est important de documenter ce qui se vit et s'exprime par des parents, car on connaît très peu la réalité vécue par ces derniers.

Ce mémoire s'intéresse donc au point de vue d'un groupe de parents concernant la participation parentale au sein des écoles primaires au Québec. Depuis une quinzaine d'années, le Québec a beaucoup investi, avec des politiques publiques novatrices, afin de favoriser et soutenir le développement de l'enfant en ciblant plusieurs milieux, dont l'école. Quant à la participation citoyenne des parents, elle est sollicitée dans différents secteurs de la vie sociale : milieu communautaire, monde scolaire, Centres de la Petite Enfance et bureaux coordonnateurs des milieux familiaux, etc. Par exemple, au sein de la vie associative des organismes communautaires œuvrant auprès des familles, on observe une participation citoyenne caractérisée par différents enjeux communautaires et familiaux. Cette participation citoyenne « demeure toutefois embryonnaire dans de nombreux groupes de base » (René et al. 2004; René, 2009). Si la tendance aujourd'hui est au partenariat et à la concertation dans la communauté, encore faut-il pouvoir poser un regard critique sur la réalité au quotidien. En effet, notre comportement dépend des actions politiques. Comme le démontre bien Bourdieu : la vision publique est profondément engagée dans notre vision domestique et nos conduites privées dépendent des actions publiques (Bourdieu, 1993). En ce sens, tous ne sont pas impliqués, car les modalités de l'engagement ne sont pas laissées au libre-arbitre du sujet (Sellenet, 2007). En effet, les modalités de l'engagement sont influencées par plusieurs aspects tant micro-sociaux que macro-sociaux. Dès lors, il devient

capital de comprendre comment élargir la démocratisation, la participation et la diversification des lieux de pratique et d'engagement démocratiques. Comme société dite démocratique, la participation parentale scolaire doit nous remettre en question, nous interpeller.

Ma motivation à effectuer une telle recherche est basée sur des observations et le bilan de mes six dernières années d'implication au sein du CÉ. Durant cette période, j'ai observé diverses difficultés portant sur plusieurs aspects :

- La dynamique de groupe : nous sommes nombreux aux réunions, provenant de différents horizons (enseignants, service de garde, parents, direction, professionnels, etc.), ce qui pose un défi dans les représentations, la gestion de la dynamique du groupe, les attitudes et les rapports interpersonnels ; le rôle joué par les participants est variable, en ce sens que plusieurs personnes viennent comme observatrices, alors que d'autres participent plus activement (les formes et les degrés de participation varient).
- Les jeux de pouvoir et la prise de décisions : la structure des CÉ rend la prise des décisions difficile et même biaisée, car le partage de la décision tend à être polarisé entre la direction et l'équipe-école d'une part, et les parents d'autre part. La direction de l'école influence beaucoup la décision des enseignants qui siègent sur le CÉ. Le pouvoir d'influence des parents est difficilement cernable. Seuls les parents les plus scolarisés semblent présents. Nous sommes tous des parents issus de la majorité blanche et francophone, il n'y a aucune personne qui provient d'un autre horizon culturel alors que nous sommes à Montréal !
- La surcharge de travail : une fois engagée dans le CÉ, il y a de nombreux comités extérieurs à l'école, comme le comité-réseau de parents, le comité central de parents et le comité de quartier, ce qui amène les parents à s'engager bénévolement, dans un travail de longue haleine ; il y a trop d'informations et d'enjeux complexes à assimiler en peu de temps, il n'y a aucun accompagnement, il faut prendre des décisions éclairées en peu de temps, il y a peu de places pour des discussions sur des sujets de fond, sujets rapidement écartés si ils sont jugés menaçants par l'équipe-école ; l'équipe-école doit s'engager bénévolement au sein du CÉ, cet engagement ne fait pas partie de leur tâche de travail.

Par cette recherche, je désire contribuer au renouvellement des pratiques sociales par l'enrichissement des connaissances sur la question du savoir, du savoir-faire et du savoir-être dans un contexte de participation citoyenne des parents au sein du milieu scolaire de leurs enfants ce qui, à mon avis, permettra d'améliorer la pratique grâce à l'identification des besoins d'ajustement et de conscientisation de la part des structures scolaires et des structures parentales.

Dans le premier chapitre, ce mémoire présentera et définira tout d'abord la problématique à l'étude, en traçant un état de la question, en soutenant la pertinence sociale et scientifique de la recherche et en précisant les questions et objectifs de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, je tracerai un portrait du cadre d'analyse dans lequel la recherche s'est inscrite, c'est-à-dire une perspective ancrée dans un paradigme constructiviste et un cadre d'analyse phénoménologique visant à saisir le sens, l'expérience des actions humaines et sociales. Je me baserai plus particulièrement sur l'expérience sociale élaborée par François Dubet. Ce cadre me permettra de définir les principales dimensions d'analyse à partir desquelles j'analyserai mes résultats.

Dans le troisième chapitre, je vais expliciter la méthodologie de recherche, c'est-à-dire la stratégie générale privilégiée, la population à l'étude, les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement, la méthode et les instruments de collecte de données, la méthode d'analyse des données et les limites de l'étude. Dans ce chapitre, je vais également aborder les différentes considérations éthiques rencontrées : les risques et avantages de la recherche pour les sujets, les moyens pour obtenir le consentement des sujets et le respect de la confidentialité des données.

Ensuite, dans le quatrième chapitre, j'aborderai le processus de formation du groupe de parents. En effet, j'ai jugé qu'il était primordial d'analyser le processus de ce groupe dans la première partie de ce chapitre, tant au niveau de l'aller-retour entre le terrain et la recherche

qu'au niveau du groupe lui-même. Comment la préparation s'est-elle faite? Comment le groupe a-t-il évolué? Quels sont les constats qui ressortent *a posteriori*? Dans la seconde partie de ce chapitre, j'ai voulu donner la parole aux mères en exposant leur point de vue sur le processus de groupe.

Dans le cinquième chapitre, j'exposerai les différents sujets qui sont ressortis durant les cinq rencontres de recherche. J'ai regroupé ces sujets en trois grandes parties. La première concerne les expériences, passées et présentes, des parents. La deuxième partie aborde les rapports des participantes avec l'école : comment se vivent-ils et comment sont-ils vécus ou perçus ? La troisième partie concerne le point de vue des mères sur la participation parentale scolaire, partie centrale de ma question et de mes objectifs de recherche.

Dans le sixième et dernier chapitre, les résultats présentés précédemment, c'est-à-dire les ressemblances et différences dans les propos des mères rencontrées, seront interprétés à la lumière de mon cadre d'analyse. Dans ce chapitre, je vais réfléchir à l'expérience individuelle des parents et au groupe comme fortifiant et révélateur de l'acteur, malgré ses limites. Ensuite, je vais voir s'il y a un écart entre les écrits officiels et l'expérience vécue par ces mères. Aussi, je vais tenter de voir s'il serait possible de réinventer autrement différents espaces de participation. Finalement, je vais proposer quelques pistes de réflexion pour renouveler et enrichir les pratiques sociales.

CHAPITRE 1

LES ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Contexte historique

Historiquement, la participation citoyenne occupe une place importante dans la littérature et est depuis fort longtemps un vaste sujet d'actualité. Différentes disciplines et écoles de pensée ont vastement abordé ce sujet, autant dans les termes d'un cadre épistémologique que d'une pratique démocratique. Déjà au 19^e siècle, Tocqueville, grand penseur politique et historien français, écrivait que la participation des individus à la vie sociale et politique revêt une grande importance dans les sociétés démocratiques (Tocqueville, 1986a, 1986b). Elle constitue, en effet, un des fondements de l'organisation sociale, au même titre que l'État ou le marché (Bernard, 1999). Dans une perspective de démocratisation, au Québec comme dans le reste du Canada ainsi que dans plusieurs autres pays occidentaux, la participation des citoyens a été encouragée et constitue l'un des enjeux majeurs des réformes successives de l'administration publique.

1.1.1 Concept de la démocratie participative

Pourtant, cette démocratie participative s'apparente davantage au renouveau d'un concept ancien qu'à une véritable innovation¹. Même si elle apparaît dorénavant selon des formes renouvelées, la participation citoyenne puise en effet ses origines dans la matrice idéologique socialiste des années 1960-70 et dont plusieurs auteurs tracent les origines en Occident dans les années 60. "The concept of participation has gained increasing acceptance since it was

¹ L'origine formelle du terme de « démocratie participative » semble devoir être recherchée dans un ouvrage américain de Carole Pateman (*Participation and democratic theory*, 1970). Dans cet ouvrage, dont les derniers chapitres sont consacrés à une étude de la démocratie sociale dans des entreprises yougoslaves, Carole Pateman se propose de développer une théorie complète de la démocratie participative, en s'inspirant notamment de Jean-Jacques Rousseau, John Stuart Mill ou encore George Douglas Howard Cole.

first introduced into the literature in the 1960s " (Flores, Ruano et Phé Funchal, 2009: 38). En effet, c'est à ce moment que des comités de citoyens, en lien avec l'animation sociale urbaine, se sont formés, afin de contester la société de consommation (mouvement social mondial) et pour que les « exclus » ou « laissés-pour-compte » de la croissance aient une égalité des chances. Les auteurs notent qu'il y a de très nombreux lieux de participation qui, souvent, ont peu de choses en commun en termes de fonctionnement. Au même moment, le courant socialiste radical américain cherche à trouver une parade aux arguments élitistes développés à la suite des travaux de l'École de Michigan ou encore de la théorie économiste de la démocratie telle que décrite par Joseph Schumpeter. Parallèlement, en France, se développent des initiatives relevant des thèses participationnistes à travers le courant auto-gestionnaire, notamment, ou de façon plus pragmatique, avec les initiatives menées dans le cadre des groupes d'action municipale mis en place dans plusieurs communes. C'est à partir des années 90 et plus encore dans les années 2000, que cette thématique a été réactivée suite à une crise alléguée de la représentation dans la majorité des démocraties modernes (Birck, 2010).

Récemment, au Royaume-Uni, il y a eu un appel à la participation des citoyens, tant au sein des institutions étatiques qu'à l'intérieur d'une multitude de groupes locaux d'action et de prise de décisions, afin de faire face au rétrécissement des services de l'État (Postle et Beresford, 2007: 148; John, 2009). Ailleurs en Occident, il est aussi question de participation citoyenne dans de nombreux dispositifs qui visent à associer les citoyens « ordinaires » à la discussion des enjeux collectifs et à l'élaboration des politiques publiques (Nez, 2006). Selon Blatrix (2009), si l'on est bien en présence d'un nouvel impératif participatif ou délibératif, sa mise en place renvoie à des logiques variées. Toutefois, cet appel à plus de participation s'accompagne d'un certain cynisme ambiant face à la perte de légitimité des gouvernements et de la démocratie représentative en Occident (Rosanvallon, 2008). En ce sens, pour illustrer les propos de Rosanvallon, la dernière année a été fort bouillonnante avec la multiplication de mouvements de citoyens ayant occupé pendant plusieurs semaines, voire des mois, des endroits publics un peu partout dans le monde, afin de dénoncer le fait que la richesse mondiale se trouve entre les mains de 1% de la

population. Cette agitation citoyenne illustre bien le cynisme ambiant en ce qui a trait à la légitimité des gouvernements et la démocratie, supposément représentative, en Occident.

Il est en effet paradoxal de parler d'approches participatives et démocratiques, au moment même où sont mises de l'avant les données probantes, les *Evidence Based Practice* (O'Neill, 2003; Couturier, Gagnon et Carrier, 2009). Il serait également difficile, dans ce cadre de gestion, de sortir d'une logique hiérarchique et d'adapter localement les programmes aux besoins et aux demandes, malgré des prétentions en ce sens (Bourque, 2009; Dupuis et Farinas, 2009). Enfin, des groupes d'acteurs et des dispositifs délibératifs sont souvent disqualifiés par le cadre pré-réglé de la participation offerte (Blondiaux, 2007: 124) qui se révèle trop souvent de nature essentiellement « consumériste » (Loncle et Rouyer, 2004).

1.1.2 La participation citoyenne au Québec

Au Québec, l'histoire de la participation citoyenne correspond à celle de la construction de l'État québécois. En effet, elle a émergé dans le contexte de crise des années 60, c'est-à-dire à l'époque de la laïcisation, de l'accès des citoyens aux politiques publiques (le principe d'universalité), de la modernisation de la société et de l'émancipation sociale et culturelle du Québec. La province est alors influencée par les mouvements en cours chez ses voisins américains : mouvements de contestation sociale liés au travail d'animation en rénovation urbaine, effectué dans des centres ou maisons communautaires de quartiers (*Settlement Houses*), aussi liés à l'action radicale au sein des minorités, noires en particulier, à la guerre à la pauvreté, aux mouvements sociaux de contestation étudiante (contre la guerre du Vietnam, notamment), au mouvement féministe et de contre-culture (*flower power*, *beatnick*). De plus, le Québec est aussi influencé par les mouvements européens et tiers-mondistes. Ceux de contestation de la société de consommation, d'une recherche de l'autogestion ouvrière et sociale et de libération nationale seront des références déterminantes. On s'inspirera d'expériences d'aménagement rural en Europe et de développement communautaire en Afrique tout comme des pratiques d'inspiration socialiste et chrétienne radicales en provenance de l'Amérique latine, notamment des

projets d'alphabétisation et de conscientisation de Paulo Freire et la théologie de la libération (Clément, Bourque et St-Germain, 2009 : 9-10).

La première phase de développement de la participation citoyenne au Québec commence en fait dans les années 1950, période d'émancipation institutionnelle. Cette première version de l'État-providence est basée sur le centralisme, l'interventionnisme et la bureaucratie (Hamel et Jouve, 2006). Puis, la participation citoyenne s'est déployée dans le secteur de l'aménagement du territoire, dans le secteur de l'éducation et dans celui de la santé et des services sociaux. Comme le mentionne Girard :

[...] Dans les années 60, sous la forte poussée du mouvement d'urbanisation, des animateurs sociaux encouragent la mobilisation citoyenne autour de divers enjeux de développement du milieu, le tout se traduisant notamment dans le domaine de la santé par l'implantation de cliniques populaire» (2005 : 91).

Ainsi, à la suite de l'émergence des mouvements sociaux des années 1960, par-delà son actualisation dans le mouvement communautaire, les années 1970 marquent un premier pas vers la participation des citoyens dans la gestion publique. La « citoyenneté active » marque ainsi la construction de l'État québécois des années 1970 (Hamel et Jouve, 2006 : 40). Les jalons de l'État québécois sont ainsi posés et c'est sur ceux-ci que la redéfinition du rôle de l'État se poursuit à travers l'histoire récente du Québec.

Le début des années 1980 est plutôt marqué par un contexte de crise politique (le référendum) et économique majeure. Le temps des grandes réformes gouvernementales et de la croissance économique est terminé. On doit gérer maintenant la crise économique et budgétaire, l'heure étant à l'austérité. Les préoccupations relatives à l'accroissement du chômage et de la pauvreté dominant alors que s'amorce le désengagement financier et réglementaire de l'État et la désinstitutionnalisation, notamment en santé mentale. Les préoccupations sur la condition des femmes et des jeunes prennent plus de place, alors que de nouvelles problématiques renouvellent l'action communautaire: le troisième âge, l'analphabétisme, le racisme, l'environnement, la paix, le sida, l'orientation sexuelle, etc.

Les citoyens de la classe moyenne commencent donc à accéder à l'action communautaire et les groupes de divers secteurs commencent à collaborer avec les acteurs institutionnels à travers diverses tables de concertation sectorielle. D'ailleurs, pour Mercier, Bourque et St-Germain, la participation, dans les années 80, devient de plus en plus institutionnalisée et récupérée par le pouvoir (2009 : 11-12).

Selon Bherer (2006), l'un des faits significatifs de la gouverne publique contemporaine est l'institutionnalisation de la participation des citoyens, phénomène désignant l'ensemble des instances participatives initiées par les autorités publiques pour inviter les citoyens et les groupes à s'exprimer sur un thème d'intérêt public. En 1991, c'est pour recentrer le réseau de la santé sur « le citoyen décideur-consommateur-payeur » que la réforme Côté a souhaité placer le citoyen « au cœur du système », en rapprochant les décisions le plus près possible de la population et en instituant des mécanismes de participation visant la démocratisation du système (Tremblay, 2005: 44). Par contre, tout comme ailleurs en Occident, le processus semble depuis quelques années se bureaucratiser et s'homogénéiser, ce qui a pour conséquences d'éroder les dimensions participatives et la capacité de réponse « sur mesure » du milieu (Jetté, 2004 dans Girard, 2005). Girard cite d'ailleurs Denault: « La logique bureaucratique n'est pas une logique démocratique et participative, même dans les pays où les dirigeants politiques sont élus démocratiquement » (1987 : 123).

1.1.3 L'objet du mémoire : la participation dans les écoles

En ce qui concerne la participation citoyenne dans les écoles québécoises, historiquement, la relation parent-école était fixée par les institutions scolaires et les enseignants ; les écoles étaient alors sous le contrôle de l'Église. Dans les années 60, cette conception a été bousculée, le rôle parental en éducation a été reconnu explicitement dans le rapport Parent et il a traversé la mise en place de notre système d'éducation public. Ce nouveau paradigme constitue une réponse à la demande des acteurs sociaux de se rapprocher des lieux de prise de décision et de partager les pouvoirs et responsabilités en ce qui a trait aux services

éducatifs (FCPQ, 2003). Par contre, certains y voient une analogie avec les rôles du passé; l'État s'est seulement substitué à l'Église en prenant le contrôle des affaires publiques.

Malgré tout, l'extension du rôle de l'État apporte un nouveau changement : « la participation de groupes intermédiaires comme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), les Cégeps et les comités catholiques et protestants à l'élaboration des politiques scolaires démocratise le système scolaire québécois » (Langlois, 2004). Dès 1965-1966, des conseils consultatifs d'école sont créés afin de favoriser la diffusion de l'information aux parents et de les initier à l'action collective soutenue par le gouvernement et le CSE. Ce dernier recommande d'ailleurs la généralisation de la participation parentale dans les comités d'école malgré le peu d'engagement de ces derniers. De 1976 à 1981, époque de la Loi 71 et du livre vert, on assiste au début d'une participation véritable des parents au système scolaire québécois. Le désir gouvernemental d'institutionnaliser la participation parentale s'accroît, même si la participation réelle demeure relativement faible.

En 1982, avec la parution du livre blanc, l'école est présentée dans le document comme étant un carrefour communautaire où les parents voient leurs responsabilités s'accroître. Les conseils d'orientation sont inscrits dans la Loi sur l'instruction publique de 1988. C'est en 1997, avec la Loi 180 sur l'instruction publique, que la décentralisation véritable se produit avec l'avènement des conseils d'établissements. Théoriquement, le conseil d'établissement est une structure administrative décisionnelle et locale qui mise sur l'implication scolaire et la prise de décision communautaire dans le respect des expertises et des savoirs de chacun. Cette structure confère un pouvoir aux différents acteurs d'une école dans la gestion de l'établissement en accord avec les grandes orientations de la commission scolaire (St-Pierre, 2004a). Également, il y a différentes instances de représentation des parents dans le système scolaire, que ce soit tant au niveau local (représentation d'un parent du CÉ au niveau local-réseau), qu'au niveau de la commission scolaire (représentation de chacun des réseaux au niveau du comité central) et au niveau provincial (représentation d'un parent du comité central à la Fédération des comités de parents du Québec). Sans parler du rôle des parents commissaires, tant pour le primaire que pour le secondaire... Par contre, plusieurs

chercheurs considèrent que la maxime mise de l'avant dans plusieurs commissions scolaires : « le parent, premier éducateur de son enfant », est une prémisse uniquement sur papier. Dans les faits, les parents semblent souvent écartés d'une réelle participation.

1.1.4 Entrevue exploratoire

Depuis le début de ma maîtrise, je désirais travailler sur la participation parentale scolaire, mais l'angle avec lequel aborder le sujet restait quelque peu flou et il me fallait le définir davantage. Dans le cadre d'un cours à la maîtrise en travail social, j'ai eu l'occasion de faire une entrevue exploratoire avec une intervenante d'un organisme communautaire montréalais qui travaille auprès des parents qui souhaitent participer plus activement à l'école de leur enfant. Cette intervenante, elle-même ancienne enseignante, s'est montrée très critique de la place accordée aux parents entre les murs des écoles. Plusieurs aspects ont surgi de l'analyse de cette entrevue. Premièrement, elle a dit percevoir l'école comme une institution publique d'éducation et de socialisation répondant aux normes de la classe dominante, qui préfère avoir le contrôle par le biais des professionnels.

[...] On défend l'école comme un champ professionnel, un territoire en fait, où les parents ne devraient pas faire de l'intervention. Ils devraient le faire au nom de l'amour de leur enfant ou je-ne-sais-trop, dans un cadre très circonscrit, défini comme tu sais, par les professionnels. Donc, je pense que certainement ce qu'il faut dire, c'est que l'école se joue un tour à elle-même parce que dans l'fond, elle se prive de la perspective des parents, du point de vue des parents et du point de vue critique.

Cette intervenante croyait également que la participation parentale scolaire est influencée par ceux qui la définissent et la manière dont elle est définie.

[...] À partir du moment où c'est l'école qui la définit, bien évidemment il y a un obstacle tout de suite là, parce que ce n'est pas défini dans les termes des personnes qui sont concernées par la participation. Si j'ai pas de contrôle sur comment je définis la participation, il y a ben des chances que je n'aie pas de contrôle sur les conditions d'exercice, je n'aie pas de contrôle, je vais subir, je subis, il y a ben des chances que ça ne me convienne pas. Si je n'ai pas de possibilités de définir comment je peux participer

et sur quel objet de décision ou quel objet de participation, ça marche pas. Je pense que les parents se retrouvent dans une situation de non-reconnaissance de leur réalité, non-reconnaissance de leur expertise.

Aussi, elle pensait qu'il y a un manque de reconnaissance du rôle des parents au niveau de leur expertise et de leurs savoirs, les parents sont trop souvent vus comme des acteurs sociaux « déficients, absents et dérangeants » :

[...] Si on parle de participation, si j'ai pas de possibilité de dire comment je veux m'impliquer, j'ai pas de possibilité non plus de dire ce que j'apporte pour m'impliquer...on n'est pas intéressé par les ressources qu'on apporte, on est intéressé par les déficits que j'aurais potentiellement comme individu, qui fait que j'pas capable de m'occuper de ma famille ou que je m'en occupe mal ou pas bien ou je-ne-sais-trop...ou pas selon les normes de la société.

Finalement, elle affirmait qu'il y a une violence structurelle scolaire qui ne donne pas les moyens aux parents d'y participer réellement :

[...] Ils perçoivent l'école comme un mur. Ils voient à travers qu'il y a l'école, qu'ils peuvent avancer puis, bang ! Ils frappent quelque chose, comme le plafond de verre pour les femmes... mais ils ne peuvent pas nommer c'est quoi, ils ne peuvent pas parce que c'est intangible, la culture organisationnelle, c'est aussi parce que tu finis par intérioriser. Ils intériorisent la peur... pas juste la peur des représailles... mais la peur d'être vus comme dérangeants... Ils ne veulent pas être dans une position où on va vivre la peur, fait que tu te retires du cadre où tu peux vivre la peur...

Dans ces extraits, on constate que la participation parentale scolaire ne va pas de soi et que les acteurs semblent rencontrer bien des embûches. Est-ce que ces propos rejoindront ceux des participantes à la recherche? Est-ce que la littérature soulèvera ces différentes perceptions de la participation parentale scolaire?

1.2 Les paradoxes de la participation parentale scolaire

Suite à l'entrevue exploratoire, qui m'a permis de mieux cerner mon sujet, une revue de littérature s'imposait. Au cours des différentes lectures sur la participation parentale scolaire, trois principaux paradoxes sont ressorti aux niveaux : des mécanismes de participation, du pouvoir accordé aux personnes et des relations entre les différents acteurs. Ces contradictions relevées par les chercheurs faisaient écho aux propos recueillis et analysés lors de l'entrevue exploratoire.

Le premier paradoxe a trait aux mécanismes mis en place par la structure étatique. En effet, la Loi sur l'instruction publique québécoise (LIP) prévoit des mécanismes qui, en apparence du moins, sont destinés à promouvoir une plus grande participation, même si, en l'occurrence, elle ne semble pas la favoriser (Gouvernement du Québec, 2012). Depuis plus de 20 ans, les auteurs s'intéressent à cet aspect. Déjà en 1987, Dupuis écrit sur la participation parentale scolaire : « Les solutions énoncées par des fonctionnaires ne rencontrent pas toujours l'assentiment des personnes qui auront à les vivre au quotidien » (pp 27-28). Le Conseil de la famille a publié en 2000, un Avis qui fait état du mécontentement des parents à l'égard des mécanismes de participation présents : ils sentent que l'école les tient à l'écart. Par ailleurs, le Conseil constate que le désir des parents de s'engager dans le système scolaire est bien réel. Il rappelle alors la nécessité de permettre aux parents de s'impliquer dans la scolarisation de leurs enfants et incite les institutions scolaires à les accompagner dans leur cheminement. De plus, le même Conseil a fait des recommandations pour favoriser une plus grande complicité entre les familles et les écoles. Entre autres, il suggère de valoriser la participation parentale, essentielle au succès et à l'apprentissage scolaire, ou encore, de développer des espaces de réflexion et de recherche.

Comme le mentionne Côté et Caron (2004), « les parents ont souvent l'impression que le système se substitue à eux plutôt que de les épauler ... Un certain clivage effectivement semble persister entre les institutions éducatives et les familles » (p. 71). Le Conseil de la famille affirme que « les parents se sentent mal à l'aise avec les ressources institutionnelles

comme l'école. Ils ont l'impression qu'on reconnaît peu leur engagement au quotidien avec leur enfant; ils se sentent jugés, évalués et questionnés sur leur capacité à être parent » (2005: 65-68). D'ailleurs, les différents lieux de démocratie des écoles, comme les assemblées générales annuelles (AGA), les conseils d'établissement et les organismes de participation des parents (OPP), demeurent relativement peu investis par les parents, plus de dix ans après leur création par la loi de l'instruction publique québécoise (Action Parents, 2011). Aussi, les autres structures parentales scolaires établies actuellement (comme le comité central de parents, la Fédération des comités de parents, etc.) représentent-elles de façon adéquate les différents points de vue des parents ? Quelle marge de manœuvre ont-elles ? Comment peuvent-elles être critiques dans un contexte, où elles sont perçues comme étant des partenaires et des collaborateurs des structures scolaires ? Dans la revue *Action Parents* de la Fédération des comités de parents du Québec du mois de janvier 2011, on peut lire certains propos d'enseignants et de directeurs d'établissement scolaires concernant la participation parentale scolaire qui illustrent bien les questionnements soulevés précédemment :

[...] En ce qui concerne les activités, les parents donnent des coups de main très appréciés. Je pense aux sorties éducatives, mais aussi au bricolage en classe, aux activités de science, aux projets cuisine, que ce soit pour des questions de sécurité et autre. Les enseignants aiment cette aide qu'on leur apporte (p. 4).

propos d'un enseignant

[...] J'ai des gens qui s'impliquent, des gens présents. J'ai une relation privilégiée avec mon CE. C'est un peu comme une extension de mon bras !» (p. 4).

propos d'une directrice

[...] Être en constante opposition n'est pas le meilleur moyen d'obtenir ce que l'on souhaite. Exprimer son point de vue, comprendre celui de l'autre, même si on n'a pas un pouvoir décisionnel au sein de cette structure, on fait avancer des dossiers. Il est important que les parents soient là et questionnent (p. 5).

propos d'un directeur d'école

Ce qui nous amène directement au deuxième paradoxe présent dans la littérature : le pouvoir et la participation parentale scolaire. Cette incohérence est relevée par différents auteurs depuis maintenant 30 ans. Comme le mentionne Dupuis dès 1987, la participation est souvent davantage théorique que véritable : « Les tâches auxiliaires...leurs ont été ouvertes et même dévolues. Cependant, la majorité des tâches et des débats de fonds, plus ou moins relatifs à la pédagogie ou strictement éducatifs, leur demeurent interdits, sauf exception » (p. 30). Jean-Pierre Picard en 1982 l'appelle « l'encadrement camouflé » et affirme que l'État ne décentralise pas ses services dans l'esprit de l'auto-développement de la communauté locale, mais plutôt dans l'optique de mieux encadrer son cheminement. Il écrit : « Le champ réel de décision en prend pour son rhume et se voit rétrécir à la gestion d'une simple mise en application des décisions centrales » (p. 30).

Vingt-cinq ans plus tard, dans un document publié en 2008, la Fédération des Comités de Parents du Québec abonde dans le même sens. En effet, elle reconnaît que la marge de manœuvre limitée des pouvoirs parentaux, délimitée par l'État, ne favorise pas une participation accrue des parents au sein des établissements scolaires. Comme le note O'Connor: "The perceived lack of partnership was attributed to inequitable relationships that were described in terms of professional gate-keeping, where limited communication relegated parents to the periphery of decision-making processes" (2008 : 258). Marjolaine St-Pierre, dans un discours prononcé à la biennale de l'éducation et de la formation à Lyon (2004b), précise que les nouvelles instances décisionnelles vivent actuellement certaines tensions quant à l'appropriation des différents pouvoirs, une déstabilisation au niveau des rôles antérieurement dévolus aux différents acteurs scolaires et une confusion quant la prise de décision. Shah note également que "low participation rates among minority groups are thus a manifestation of their internalized feelings of powerlessness. These attitudes change, however, when they see people "like themselves" in positions of authority" (2009: 214).

Le troisième paradoxe est aux nombreuses incohérences et ambiguïtés que les divers acteurs scolaires entretiennent entre eux. En ce qui concerne l'équipe-école, Claes et Comeau (1996) écrivent « que les enseignants trouvent les parents souvent laxistes quant à leur

engagement ; mais s'ils s'engagent, ils sont jugés comme envahissants » (p. 35). Les enseignants ont une image négative du rôle des parents et ils revendiquent des frontières nettes entre les deux types de rôles éducatifs (au nom du principe de l'autonomie professionnelle). Le lien avec les parents n'est pas partie intégrante de leur pratique professionnelle, il demeure facultatif, c'est une faveur accordée aux parents. Les enseignants limitent leur implication au parascolaire, au cadre familial et aux activités programmées par eux. Comme l'écrit Shah:

[...] schools, on the other hand, have an alternate view of participation. In particular, teachers and administrators tend to focus on activities that bring parents into schools—parent-teacher conferences, open houses, and academic exhibitions. As a consequence, teachers interpret low [...] parental involvement in these activities as a sign of their indifference to their children's education (2009: 218).

Pour les enseignants, la participation en classe des parents est aussi synonyme de beaucoup de travail et perçue comme une menace qui donne lieu à des insécurités induites par un partage possible des pouvoirs. Il n'y a qu'une infime partie des enseignants qui seraient ouverts à une participation plus active des parents au sein de l'école.

Cela rejoint également les propos de François Dubet (2008) qui écrit que les individus dans le système scolaire sont souvent soumis à des injonctions contradictoires.

[...] Prenez vos responsabilités, leur dit-on, mais soyez conformes aux attentes centrales, travaillez en équipe, mais soyez évalués sur vos compétences disciplinaires, sélectionnez l'élite, mais n'abandonnez personne en route, ouvrez-vous à la société, mais ne perdez pas votre vocation universaliste! [...] Participer mais comme nous vous le disons! (247).

Comme le note également O'Connor, qui a travaillé sur les relations parents et enseignants, "[...] that partnership should be a synthesis of the voices of parents, children, teachers and other associated professionals, because parents and their children are most affected by the

outcomes of the inclusion process, it is important to include them where possible" (2008: 255-256).

Mais comme institution publique, une école peut-elle être davantage démocratique? Est-ce à l'école de faire les premiers pas, comme le suggère Dubet, ou aux parents de se mobiliser pour avoir davantage de place et de pouvoir? Il semble pourtant que certaines écoles ont relevé le pari. En effet, les écoles alternatives québécoises ont pris une autre voie concernant la place des parents. À l'origine, au début des années 70, les parents initiateurs du projet souhaitaient se donner une école publique différente à l'intérieur de leur commission scolaire. Ils visaient à créer un milieu de vie communautaire au sein duquel l'école et le milieu familial seraient vécus en continuité, un milieu où les parents participeraient activement comme co-éducateurs et co-administrateurs.

L'école alternative se veut donc une communauté dans laquelle chacun — parent, enseignant, direction, élève — joue un rôle important. Les parents doivent pouvoir consacrer, le jour, du temps à l'école en plus d'assumer la gestion de l'établissement conjointement avec les enseignants et la direction, dans le conseil d'établissement et d'autres comités. D'ailleurs, on s'attend à ce qu'il y ait à la maison un prolongement du projet éducatif de l'école. L'enseignant, pour sa part, anime la classe et guide les élèves dans leur formation, mais il n'est pas le seul détenteur des connaissances. Car, comme les élèves sont intégrés dans des classes multi-âges, ils participent eux aussi à l'éducation de leurs pairs. Les plus vieux aident les plus jeunes dans leurs apprentissages et vice-versa. Les parents sont présents à l'école et font partie de l'équipe éducative: ils ont un rôle réel dans l'éducation des élèves. Selon les propos d'une directrice d'école, les parents sont très engagés. Ils doivent être présents au moins trois demi-journées par année. Les parents sont alors invités à animer des ateliers et des projets où ils sont conviés à s'occuper de la classe lorsque les enseignants rencontrent les élèves pour leur évaluation (Harvey, 2010). L'école devient alors un milieu de vie ouvert où les parents peuvent entrer et sortir à leur guise. Par contre, ce n'est pas parce que les parents sont davantage présents dans les écoles alternatives

qu'ils ont nécessairement plus de pouvoir au sein des espaces de participation (AGA, CE, OPP) que dans les écoles traditionnelles.

1.3 La pertinence sociale et scientifique de la recherche

Suite à la recension des écrits, plusieurs constats se sont imposés. Premier constat: la participation globale et la participation des parents à l'école sont des sujets ayant intéressé plusieurs chercheurs dans différentes disciplines: l'éducation, la psychologie, la gestion, l'administration, etc. Par contre, peu de recherche en travail social aborde ce sujet, alors qu'un des objectifs des travailleurs sociaux est de soutenir l'appropriation d'une plus grande capacité d'action des personnes et des communautés exclues, marginalisées ou en perte de pouvoir. La recherche en travail social vise à approfondir un champ spécifique d'intervention (ici, la participation parentale scolaire), tout en privilégiant une lecture globale et transversale des enjeux y étant reliés. Actuellement, les travailleurs sociaux scolaires et les organisateurs communautaires ne semblent pas travailler sur la question de la participation parentale. Comment expliquer leur non-intervention à ce niveau, alors que dans les années 70, des organisateurs communautaires de Centres locaux de services communautaires (CLSC) et d'organismes communautaires étaient impliqués dans plusieurs écoles pour susciter et appuyer la participation parentale. Qu'est-ce qui fait qu'ils ne sont plus présents dans les écoles, autre que pour faire de l'intervention davantage individualisée?

Deuxième constat: plusieurs recherches (surtout les mémoires et les thèses de doctorat) ont été écrites depuis plus de 15-20 ans, bien avant l'avènement des conseils d'établissement et des organismes de participation des parents. En effet, il semble que bien peu d'étudiants se sont penchés sur la participation scolaire au cours des dernières années. Paradoxalement, la question de la participation citoyenne est omniprésente depuis plusieurs années avec le renouveau du paradigme.

Troisième constat: il y a très peu de recherches qui donnent la parole aux parents, qui abordent la question de l'expérience sous un angle phénoménologique. La revue de littérature démontre que le phénomène de participation est un phénomène fort complexe. Est-ce que les espaces de participation parentale scolaire mis de l'avant dans notre société ouvrent la voie à une plus grande parité de participation ou au contraire, resserrent l'étau des prescriptions qui responsabilisent et individualisent les parents ?

D'où l'importance de développer des connaissances sur l'expérience de participation citoyenne au sein des établissements scolaires. Plus spécifiquement, il s'agit de donner la parole aux parents pour connaître leurs représentations quant à la participation scolaire et de tenter de saisir le sens qu'ils attribuent à cette expérience. Cette parole est souvent recueillie de façon individuelle par des questionnaires ou des entrevues semi-dirigées. Un des intérêts de la présente recherche sera de donner la parole collectivement aux parents par la formation d'un groupe. Le choix d'utiliser l'entrevue de groupe sera pertinent pour favoriser l'échange entre ces parents et ainsi, permettre une réflexion collective. De plus, un cheminement qui s'étale sur plusieurs rencontres pourra sûrement favoriser une réflexion plus approfondie par un va-et-vient entre la réflexion du groupe et le vécu de ces parents. Il s'agit d'un processus qui, à terme, peut peut-être mener à une action, un changement, une solution collective quant à la situation qu'ils auront eux-mêmes identifiée.

En ce sens, j'en suis arrivée à poser la question qui m'a guidée tout le long de mon processus de recherche : quel est le point de vue d'un groupe de parents sur leur expérience de participation? Je souhaite donc donner la parole aux parents pour me permettre d'atteindre les objectifs suivants :

- Saisir le point de vue des parents concernant leur participation à l'école (intérêts, bénéfices, limites et motivations, etc.).
- Documenter les facteurs qui favorisent ou non la participation scolaire des parents.

- Cerner la manière dont cette participation vient influencer leur rapport avec l'école et éventuellement le transformer.

Comme vu précédemment, la participation citoyenne, alors qu'elle est fortement valorisée et encouragée par la LIP, se heurte à des impasses. Pourquoi? Y a-t-il une démobilisation et une réalité plus nuancée quant à la réelle portée de cette participation? De quelle nature est l'écart entre la réalité vécue par les parents et les attentes sociales? L'école est-elle accueillante pour les parents? Dans cet ordre d'idées, j'ai donc choisi d'analyser la participation citoyenne en recueillant la parole des parents : comment vivent-ils leur participation dans un cadre institutionnel, soit l'école?

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

2.1 Une multitude de définitions et de visions

Le concept de la participation est inhérent à celui de démocratie. Certains grands penseurs de la démocratie, tels que Rousseau et Tocqueville, réfléchissaient déjà sur la participation citoyenne. Déjà, Alexis de Tocqueville présentait l'association, et donc la participation, comme un art qui se développe et se perfectionne proportionnellement à l'accroissement de l'égalité des conditions. Pour ce penseur, le principe de la participation du peuple aux affaires publiques était une solution possible au problème de l'avidité des seigneurs. Les principes de démocratie participative sont donc apparus comme une « issue » pour certains élus, tout autant que pour certains militants.

La signification du concept de participation, en plus d'avoir évolué dans le temps et dans les sociétés, varie en fonction des différents auteurs, en particulier selon leur discipline de prédilection. Par exemple, un chercheur en politique ne définira pas le concept de la même façon qu'un juriste ou un gestionnaire. Certains auteurs parlent d'approches participatives, citoyenneté active, citoyenneté démocratique, concertation, consultation publique, démocratie délibérative, dialogue délibératif, alors que d'autres emploient les termes d'empowerment, engagement civique, implication publique, partenariat, participation à la communauté, participation des citoyens, participation publique, participation citoyenne, engagement personnel, etc.

[...] The literature on social participation over the last four decades has developed typologies for classifying the various forms of participation, ranging from participation as a symbol, which does not include decision making, to processes through which participation becomes an effective instrument for achieving redistribution of power among the population (Flores et al., 2009 : 37).

Jacques T. Godbout, sociologue québécois, lequel s'est intéressé à la participation aux organisations dans *La participation contre la démocratie* et *La démocratie des usagers* justifie ainsi l'intérêt à réfléchir sur ce processus:

[...] Il est donc d'un intérêt certain de mieux comprendre la signification de ces expériences de participation: s'agit-il d'un phénomène transitoire relié à des circonstances historiques et d'une durée limitée? Au contraire, assistons-nous à l'émergence d'une nouvelle phase dans « l'art de s'associer », dont Tocqueville considérait l'amélioration continuelle comme aussi importante que les progrès de l'égalité des conditions? (Godbout, 1983 : 21).

D'ailleurs, pour arriver à cet objectif général qui est de comprendre la participation parentale au sein des écoles primaires au Québec, je commencerai par définir la participation en me basant sur Jacques Godbout, car ce sociologue a développé le concept de la participation en contexte institutionnel. Selon lui:

[...] la participation, c'est le processus d'échange volontaire entre une organisation qui accorde un certain degré de pouvoir aux personnes touchées par elle et ces personnes, qui acceptent en retour un certain degré de mobilisation en faveur de l'organisation. Pour constituer un phénomène stable, la participation suppose un équilibre entre pouvoir et mobilisation (1983: 35).

En plus de la multitude de définitions, les auteurs font ressortir différents défis et conditions à la participation en fonction de différents paradigmes d'analyse et de différentes perspectives de la participation. Pour Mireille Tremblay, psychologue sociale, professeure au département de communication sociale et publique à l'UQÀM et chercheure autour de la participation citoyenne, de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'exercice des droits, la participation est un impératif moral, une des conditions de la citoyenneté et doit donc s'exercer sans égard à ses conséquences. Dans le même ordre d'idées, Tremblay croit que « la participation de la population contribue à la démocratisation des services et constitue un rempart contre le contrôle du système par l'un ou l'autre groupe d'intérêt partisan, technocratique ou professionnel » (2005). À l'opposé, Forest pense que « la

participation doit être limitée aux situations où elle peut apporter des bénéfices au plus grand nombre, dans une logique utilitariste » (Forest, 2004 : 17).

Comme on peut le constater, il semble y avoir dans la littérature deux courants idéologiques, deux logiques cognitives fortement opposées quant aux expériences de participation. Premièrement, une approche consumériste de la participation plaçant une emphase particulière sur le management. Cette approche apparaît orientée par une implication essentiellement consultative. Elle se structure autour de la collecte d'informations. Deuxièmement, il semble y avoir une approche qualifiée de démocratique, davantage marquée par des principes politiques tendant à promouvoir l'activation et l'empowerment des usagers. Elle est basée « sur une conception de l'utilisateur capable d'exprimer et de défendre ses propres besoins » (Loncle et Rouyer, 2004: 144). Pour ces auteures, si l'on met ces résultats en perspective avec des expériences de participation dans d'autres domaines d'action publique, on peut dire que:

[...] si les dernières années avaient été plutôt marquées par des tentatives relevant de la démocratie participative, les toutes dernières orientations laissent à penser que l'on s'achemine aujourd'hui nettement vers la participation de type gestionnaire et individuel » (p. 145).

Elles concluent donc que les expériences de participation renvoient très souvent à l'individualisation. « Sans dimension collective, les attendus de l'empowerment peuvent difficilement être déployés » (p. 146). La participation sociale constitue donc un enjeu important des sociétés démocratiques où la vie sociale est menacée par la logique marchande et où, paradoxalement, l'État sollicite de plus en plus l'engagement social.

Beaucoup d'auteurs sont très critiques quant aux approches privilégiées relatives à la participation. Déjà au début des années 1980, Godbout se préoccupait du fait que les professionnels ne reconnaissent aucune compétence à l'utilisateur, s'arrogeaient tous les pouvoirs sous le couvert d'une idéologie professionnaliste selon laquelle seuls les « producteurs » des services avaient compétence pour intervenir. Pour lui, ce modèle

engendre des effets d'exclusion et de passivité sur les usagers. La préoccupation constante de ce type de relation est de neutraliser l'utilisateur, de le tenir à distance, de lui interdire toute parole, c'est-à-dire de l'empêcher de devenir acteur de sa propre condition. D'ailleurs, Tremblay (2005) note que le manque d'intérêt des citoyens ainsi que leur faible compétence à l'égard de l'administration de la santé sont souvent invoqués pour justifier leur mise à l'écart.

Bherer (2006) pour sa part insiste sur le processus participatif québécois qui permet difficilement de mesurer les effets directs de la participation des citoyens et donne l'apparence d'une technicité plutôt que celle d'une "priorisation" concrète de valeurs. Les demandes d'opinions alourdissent les réunions et peuvent même être une source de démotivation étant donné que les conseils n'ont pas le temps de maximiser leur autonomie et d'entreprendre des projets originaux pour leur quartier. La quantité considérable de ce type de mandat de consultation, sans enjeux réellement significatifs, amoindrit la force d'impact des conseils et les empêche de se prononcer sur des questions plus significatives. Aussi, le conseil se trouve relégué à la micro-proximité, privé de possibilité d'agir sur des projets collectifs qui touchent pourtant l'espace du quartier. Somme toute, l'emprise des conseils sur leur environnement demeure modeste car ils sont prisonniers de leur échelle d'intervention. Les instances participatives offrent aux citoyens des moyens limités d'appropriation de leur territoire. L'élargissement des enjeux semble difficile. Cela tient moins à une volonté politique qu'à des limites structurelles (pp 50-51).

D'autres travaux s'attardent pour leur part à l'émergence de nouvelles demandes de la part d'une classe de citoyens, plus instruits et plus détachés d'une vision matérialiste des rapports sociaux. L'apparition de ces attentes entraînerait une transformation des formes de l'engagement et du militantisme. La désaffection pour les grandes organisations politiques et syndicales, fortement structurées, témoignerait, par exemple, d'une volonté d'imaginer de nouvelles modalités de participation à la vie de la cité, dans un cadre plus souple, mais également moins marqué idéologiquement. Dans ces conditions, la démocratie participative est souvent présentée comme un moyen utile pour lutter contre les effets de ce contexte

politique, notamment, contre le renforcement de la fracture entre représentants et représentés. Ainsi, c'est précisément parce que participer n'irait plus de soi au sein des sociétés contemporaines qu'il serait nécessaire d'inventer et de concevoir de nouvelles techniques concrètes permettant aux citoyens de s'investir plus largement dans la vie de la cité, en dehors des seules périodes électorales. Dans ce cadre, la démocratie participative est souvent envisagée comme une solution censée permettre de sortir de la dichotomie classique entre démocratie représentative et démocratie directe. En ce sens, la participation est un remède aux problèmes contemporains de la démocratie dans les sociétés dites occidentales (Birck, 2010).

Avec ces « solutions » réapparaît la figure du citoyen, car c'est à lui qu'incombe la tâche de *participer*. Alors émergent des questions à propos de la citoyenneté: jusqu'où va la citoyenneté dans un monde désormais globalisé et où les enjeux, comme les capitaux, traversent les frontières aussi rapidement que les informations sur internet? Par ailleurs, Hansotte va jusqu'à dire qu'une citoyenneté active exige que les citoyens puissent énoncer et négocier ce qui leur paraît souhaitable pour l'avenir ; imaginer des pistes nouvelles de développement est devenue indispensable à la dynamique d'une région ou d'un territoire ainsi qu'à l'universalisation des perspectives de vie bonne et juste (2005).

Outre le large éventail d'idéologies présentes quand on parle de participation, plusieurs auteurs notent aussi l'existence de valeurs et de conditions gagnantes à la participation. Bélanger croit qu'un accroissement du capital social et culturel permet aux personnes de se transformer en sujets capables de se mobiliser. Pour lui, il est essentiel que les politiques publiques soient co-construites dans des modèles ouverts de gouvernance entre l'État et les acteurs sociaux de la société civile, où ces derniers seraient amenés à participer davantage (2002). L'Association internationale pour la participation publique identifie sept valeurs fondamentales en vue de faciliter la participation au processus de participation publique.

[...] le public devrait pouvoir s'exprimer sur les décisions qui touchent sa vie, respecter le principe que la contribution du public peut influencer la décision, communiquer les intérêts de tous les participants et prendre en compte leurs besoins, solliciter et faciliter

activement la participation de toutes les personnes susceptibles d'être touchées, permettre aux personnes de définir comment elles participent, fournir aux participants l'information nécessaire pour une participation significative, communiquer aux participants l'incidence de leur contribution sur la décision (2011)².

Il est maintenant pertinent de distinguer les différentes formes de participation, soit: la forme consultative et la démocratie directe. Ces principes peuvent être initiés autant par les instances de la gouvernance que par la base militante. Généralement, la démocratie délibérative et les formes consultatives peuvent se définir comme étant des processus permettant aux citoyens, en qualité de « simple citoyen », de prendre la parole et de s'adresser aux instances de gouvernance. Les citoyens sont généralement interpellés en fonction de leur appartenance territoriale (quartier, arrondissement, village...) ou de leur qualité « d'usagers » (Godbout, 1987). Ce type de démocratie consultative fait partie de la grande catégorie de la démocratie participative : plus souvent qu'autrement, toutefois, l'initiative de tels mécanismes vient « d'en haut », de la gouvernance. Même dans les cas où la gouvernance procéderait à une consultation suite à des pressions populaires, il reste que le processus est structuré, encadré et conduit par des agents de la gouvernance. Il y a ensuite les initiatives de la base, aucunement encadrées par les instances de la gouvernance.

2.1.1 Les visées de la participation citoyenne

Dans la littérature consultée, trois visées de la participation citoyenne sont mises de l'avant :

- Tout d'abord, elle serait en mesure de constituer un outil efficace au service de l'amélioration de la gestion de l'administration publique. Le recours à des dispositifs participatifs dans la conduite de l'action publique permettrait ainsi d'améliorer l'efficacité des politiques publiques en y intégrant l'expertise d'une nouvelle catégorie d'acteurs: les habitants locaux (dans notre cas, les parents). Sollicités en vertu de leur capacité à détenir une forme de savoir d'usage grâce à leur utilisation quotidienne des biens et services publics, ils pourraient de ce fait compléter la vision d'un problème de la part des élus. Cette association des citoyens à l'élaboration des solutions engendrerait en outre une augmentation de la transparence des processus décisionnels » (Birck,

² <http://aip2france.wordpress.com/les-valeurs-fondamentales/>

2010 : 22), ainsi qu'un renforcement de la responsabilité publique par l'obligation qui serait faite aux responsables de rendre compte de leurs actions et de leur efficacité (Cohendt, 2008).

- Ensuite, elle se voit également attribuer un objectif fondé sur sa capacité à renforcer le lien social entre les citoyens. L'intégration des résidants au sein de multiples espaces de rencontres et d'échanges adaptés à leurs besoins, voire à leurs modes d'expression, serait susceptible de susciter de nouvelles solidarités et de revaloriser les valeurs altruistes et de compréhension réciproques (Depaquit, 2005).
- Enfin, c'est avant tout pour sa capacité à réformer les rapports politiques eux-mêmes que les citoyens se trouvent mobilisés. De multiples aspects de la notion sont en ce sens évoqués à l'appui de cette capacité à transformer en profondeur l'espace politique. Dans ces conditions, elle constituerait un moyen efficace de réduction de la fracture entre des responsables politico-administratifs, se présentant comme des experts, et des habitants bien souvent considérés comme des profanes (Fromentin et Wojcik, 2008).

La démocratie participative se trouve alors valorisée pour sa capacité à relégitimer l'action publique. Partant du constat qu'une crise de la légitimité affecterait aujourd'hui la plupart des responsables politiques, les tenants de cette hypothèse considèrent que le déplacement du processus décisionnel au sein même des arènes participatives permettrait d'en renforcer l'acceptation par les citoyens. Ces derniers pourraient en effet directement interroger les élus et experts à l'origine des différentes politiques, les contraignant alors à multiplier les épreuves de justification (Lefebvre, 2007).

2.2 La participation parentale scolaire

Tout comme le concept général de la participation, celui de la participation parentale scolaire dans les écoles québécoises a grandement évolué au fil du temps et se situe sur un large continuum. Les différentes recherches consultées et les entretiens exploratoires effectués abordent la participation parentale scolaire sous différents angles, faisant ainsi état d'une réalité complexe. Comme le note O'Connor:

[...] historically, models of partnership variously have placed parents on a continuum of power, ranging from dependency and passivity (the expert model and transplant model) to active decision-maker (the consumer model). Similarly, the status of professionals has spanned positions of unilateral control, abdicated responsibility and perpetuated of stereotypical roles (2008: 255).

On voit dans les recherches que la collaboration famille-école retient de plus en plus l'attention des chercheurs et des politiciens afin notamment de contrer le décrochage scolaire, visant ainsi un niveau « plus élevé » de participation de la part des parents (Deslandes et Bertrand, 2004). Marc Arnold souligne d'ailleurs «[...] qu'une école à succès est une école dans laquelle parents et enseignants œuvrent ensemble, augmentant d'autant les chances de réussite scolaire chez l'enfant » (1995: 163). Vatz-Laaroussi ajoute que «[...] le partenariat famille-école est posé...comme une prémisse indispensable à toute évolution de l'institution scolaire » (1996: 88). Normandeau et Nadon disent d'ailleurs que la qualité des contacts famille-école est directement associée au rendement scolaire des enfants. Mieux les enfants réussissent, plus les contacts avec l'école sont facilités (2000). Dans le *Guide à l'intention du milieu scolaire et ses partenaires* du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2005), il est écrit que:

[...] Les parents sont les premiers maîtres d'œuvre du développement de leurs enfants. Ils ont une influence sur chacun des facteurs clés du développement des jeunes par la voie des relations qu'ils entretiennent avec eux, des activités de loisirs, des activités d'accompagnement scolaire, du rôle qu'ils sont appelés à jouer à l'école et dans la communauté. Une des préoccupations majeures de l'intervention globale et concertée doit être de rejoindre les parents dans leur réalité, leurs préoccupations, les composantes de leur rôle, de les influencer, de collaborer avec eux. Plusieurs familles vivent des situations qui interfèrent avec les responsabilités parentales (défi de la conciliation travail / famille, conditions de vie difficiles, ruptures d'union et garde partagée, recomposition familiale, appartenance à une communauté culturelle ayant des valeurs différentes). Il importe de prendre en compte ces réalités dans l'aménagement des services et l'organisation d'activités qui leur sont destinés (p. 31).

En porte-à-faux de ces affirmations ministérielles, beaucoup de familles ne se sentent guère à l'aise ni en confiance dans leur rapport avec les ressources institutionnelles, telles que l'école de leurs enfants. Ces familles « ont l'impression que l'équipe-école ne reconnaît pas socialement leur engagement auprès de leurs enfants » (Conseil de la famille et de

l'enfance, 2005 : 65-68). Peut-être est-ce parce qu'elles sont perçues négativement par les instances scolaires. Deux auteurs importants, François Dubet, qui est chercheur à l'École des hautes études en sciences sociales et professeur à l'université de Bordeaux II, et Danilo Martuccelli, qui est chercheur à l'École des hautes études en sciences sociales et chargé de recherche au CNRS ont beaucoup écrit sur l'école et les parents :

[...] Les attitudes des parents à l'égard de l'école sont aussi clivées par une ambivalence. Pour les parents des classes populaires, il existe deux côtés : 1) la reconnaissance de la légitimité de l'école et de ses capacités de socialisation; 2) l'école apparaît comme une menace pour les enfants et, au-delà, pour les familles. Pour ces auteurs, les choses n'ont guère de chances de s'arranger, sauf dans les cas où l'école s'efforce réellement d'appivoiser les parents tels qu'ils sont et non pas tels qu'ils devraient être. Ils font donc un appel constant à la communication entre l'école et les familles (1996 : 111-112).

Dans les classes moyennes, la situation est quelque peu différente, mais les ambivalences sont autant présentes. Les parents deviennent des parents « professionnels » qui mobilisent des ressources et des savoirs pour bien élever leurs enfants. C'est chez eux que l'on retrouve le plus souvent des images normatives et normalisées. En effet, les nombreux ouvrages à saveurs psychologiques consultés par certains parents sont censés combler des lacunes, donner des recettes là où l'instinct fait défaut et où les certitudes sont défailtantes. Mais en même temps, de nombreux parents affichent des compétences comparables, voire supérieures, à celles des maîtres et construisent ainsi une forte légitimité dans leurs relations avec l'école. Plusieurs d'entre eux exercent ce travail ou ont complété des études supérieures dans un domaine relié. On est au plus loin du chacun son métier que l'on observe dans les classes populaires.

François Dubet affirme pour sa part que les parents sont trop souvent jugés négativement. Ce n'est pas seulement les parents des classes populaires qui sont critiqués, mais aussi les parents « trop capables ». Ceux-là passent pour des consommateurs cyniques et exigeants. Toujours disposés à changer leurs enfants d'école, ils se mêlent trop de la vie scolaire et y accentuent la ségrégation. Obsédés par la réussite, « ils surveillent les enseignants, suivent la bonne marche des programmes, dispensant des conseils du haut de leurs compétences »

(1997: 16). Pour lui, les intérêts personnels priment souvent sur l'action collective. En effet, les parents d'élèves sont avant tout les parents de leurs enfants. Dans la grande majorité des cas, ils ne rencontrent les enseignants que pour parler de leurs propres enfants. Cet « égoïsme » est bien normal et se trouve renforcé par le fait que tous les élèves, qu'on le veuille ou non, sont en situation de rivalité latente. Tout cela fait que l'action collective entre parents est difficile à construire. L'action collective suppose des intérêts et des objectifs communs. D'ailleurs, il écrit :

[...] Il est absolument scandaleux qu'on se satisfasse du fait qu'on ne voit jamais certains parents d'élèves en grande difficulté. Il n'est pas acceptable que l'on rencontre certaines familles que pour les rappeler à l'ordre. [...] Je suis obligée de dire le mot, puisqu'on déclare en substance aux parents qui franchissent le pas : Votre enfant travaille mal à l'école parce que vous êtes de mauvais parents [...] Pas plus qu'il n'est acceptable que l'on dise à des gamins : Dites à vos parents de vous aider à faire vos devoirs. On ne peut pas continuer à faire régner cette espèce de malentendu qui conduit l'école à ne s'adresser qu'aux parents qui le souhaitent, c'est-à-dire aux parents qui, d'une certaine façon, ressemblent aux enseignants (p. 91).

2.3 Paradigme constructiviste

Suite à ces différentes définitions et visions étayées dans la littérature, ce projet de recherche vise donc à recueillir la parole de parents concernant leur participation scolaire (vécue ou souhaitée) et tentera de répondre aux questions suivantes: comment les parents se situent-ils face à leur participation scolaire? Se sentent-ils reconnus? Comment vivent-ils leurs rapports avec l'institution scolaire?

Je me situe dans un paradigme constructiviste, c'est-à-dire que je m'intéresse à la « construction » que le ou les sujets se font d'une réalité sociale. Selon Blanchard (2008), ce courant de pensée a été repris dans de multiples sphères interdisciplinaires et a connu un développement important avec les travaux de Pierre Bourdieu (constructivisme structuralisme) et Alfred Schütz (constructivisme phénoménologique). Il s'est développé au tournant des années 80, en continuité avec l'interactionnisme des années 70. Il met

l'accent sur « les processus de construction sociale des problèmes sociaux » (Dorvil et Mayer, 2001: 22). La perception des sujets est au cœur de ce courant de pensée qui considère que celle-ci s'élabore et se construit à partir des représentations que le sujet en a déjà : représentations sociales (des écoles, par exemple) et expériences de vie (trajectoires professionnelles, sociales, etc.) (Blanchard, 2008). La participation citoyenne est donc un concept construit dépendamment des expériences des individus et du contexte social dans lequel ces expériences sont vécues.

Afin d'illustrer ma position, je dirais qu'il y a d'abord la construction sociale de ce qu'est la participation citoyenne : celle-ci se reflète dans la LIP qui légifère en matière de participation parentale scolaire québécoise. Puis, il y a la construction de la participation de la part des institutions scolaires, dépendamment du vécu de chaque milieu. Aussi, il y a la construction parentale de la participation. Un écart semble persister entre la vision construite par les écoles et la subjectivité des parents vis-à-vis de la participation parentale scolaire. C'est ainsi qu'à travers ce mémoire, je ferai part de l'expérience subjective à partir des propos des parents rencontrés. J'aurai aussi l'occasion, dans le dernier chapitre, d'analyser ma propre construction de la problématique.

2.4 Approche phénoménologique

Mon cadre d'analyse s'inscrit plus particulièrement dans le paradigme phénoménologique, car il vise à saisir le sens, l'expérience des actions humaines et sociales. Le regard phénoménologique contribue à saisir le sens complexe d'éléments constitutifs de la vie humaine; l'approche suppose une intention de rendre manifeste ce que la quotidienneté fait oublier (Lamarre, 2008). En effet, la réalité sociale reste incompréhensible si l'on ne la met pas en relation avec le sens que les acteurs impliqués lui attribuent. Les différents acteurs « partagent une vision commune minimale de leur expérience, sans quoi ils ne pourraient jouer ensemble de façon harmonieuse, mais les perceptions des uns et des autres n'en sont pas moins divergentes, voire conflictuelles » (Quivy et Campenhoudt, 2006: 90-91). « L'approche compréhensive se focalisera donc sur le sens: d'une part, les êtres humains

réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux ; d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (Schurmans, 2003 dans Charmillot et Dayer, 2007 : 132).

En somme, placées dans des circonstances favorables, les personnes sont en mesure de donner du sens à leurs actions et aux circonstances qui affectent leur vie. Elles sont capables de se définir au-delà des normes et rôles sociaux et de s'inscrire dans un mouvement créateur. La démarche veut ainsi créer un lieu « où la prise de parole leur permet de sortir d'une posture aliénante, afin qu'ils donnent du sens à leur vie pour se la réapproprier » (Laurin et al., 2008: 3). Ce processus ouvre donc la porte à l'action pour élargir et investir l'espace intermédiaire entre l'école et les familles. Il faut aller chercher la voix des parents afin de tenter de comprendre le sens de leurs expériences de vie, et ce, compte tenu de leurs valeurs et de leur culture (McCall, 2001 dans Soulières, 2007). « Ici on met en valeur la subjectivité dans la compréhension et l'interprétation des conduites humaines et sociales » (Anadon, 2006 : 15).

2.5 L'expérience sociale selon Dubet

Pour François Dubet, sociologue français ayant longuement réfléchi à la participation scolaire, l'expérience sociale est une notion qui désigne « les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité » (1994 :15). Pour lui, « l'expérience sociale est un travail de l'acteur qui définit une situation, élabore des hiérarchies de choix, construit des images de lui-même. Elle est à la fois un travail normatif et cognitif qui suppose une distance à soi, une capacité critique et un effort de subjectivation » (Dubet, 2008:14). L'expérience peut donc être considérée comme « la manière dont les acteurs se constituent eux-mêmes, construisent un jeu d'identité, de pratiques et de significations » (p. 37). Il faut dire que les individus sont davantage définis par leurs expériences que par leurs rôles. L'expérience sociale procède d'un double mécanisme. D'une part, elle est une manière de recevoir le monde social et de

définir cette expérience à travers un ensemble de situations, d'images et de contraintes. D'autre part, l'expérience sociale est une manière de construire le monde et de se construire soi-même. Ma démarche de recherche s'articule en m'appuyant sur Dubet : l'expérience sociale n'est ni totalement contrainte, ni totalement libre (2008: 60).

Désormais, « les acteurs sociaux sont constamment contraints de forger une représentation de la société leur permettant de donner un sens à des situations souvent vécues avec une certaine incompréhension » (Dubet et Martuccelli, 1998: 299). Pour Dubet, le monde scolaire n'est pas seulement en crise, il a changé de nature. Les normes se sont défaites, les consensus sont devenus plus incertains. Il ne suffit plus que les divers acteurs jouent leur rôle : ils doivent être motivés, ils doivent s'engager dans leur métier d'élève, de professeur ou de parent. Les dimensions subjectives de l'expérience scolaire sont de plus en plus essentielles à la socialisation. À l'ordre stable des institutions « s'est substitué le jeu des relations entre les parents, les élèves et leurs enseignants, engendrant souvent des incertitudes, des espoirs excessifs, des déceptions et des rancœurs » (Dubet, 1997: 31). En effet, l'atrophie des anciennes traditions et l'érosion des anciens modèles laissent moins la place à un nouveau modèle qu'à un ensemble de prescriptions d'autant plus crédibles qu'elles sont certifiées par des experts (Dubet et Martuccelli, 1996: 113).

2.6 L'émergence de ressources présentes dans les groupes

Le groupe, comme moyen d'intervention, a été largement documenté par plusieurs auteurs dont Margot Breton, Judith Lee, Dominique Moyses Steinberg et Ginette Berteau. On peut émettre l'hypothèse que le fait de travailler dans un groupe, même s'il n'est pas d'intervention mais de recherche, favorisera l'émergence de plusieurs ressources associées aux groupes d'intervention. Ginette Berteau en identifie huit dans son livre *La pratique de l'intervention de groupe* (2006: 37-38). Voici les principales ressources qui selon moi devraient émerger dans le groupe de recherche :

- Le besoin d'appartenance : tous dans le même bateau !
- Le soutien mutuel : être accepté, soutenu et compris par des pairs, ce qui a pour effet de multiplier la force d'aide, mieux acceptée que celle proposée par l'intervenant.
- L'universalisation de l'expérience : échanger sur une situation de vie commune permet d'atténuer l'impression d'être seul.
- L'apprentissage par modèle : l'observation des comportements des autres génère un apprentissage de nouvelles façons de se comporter. Le groupe est un cadre sécuritaire dans lequel les membres peuvent améliorer leurs connaissances et se risquer à de nouveaux comportements ; le groupe devient un laboratoire d'expériences.
- L'apprentissage par les interactions : la réflexion, l'observation et l'échange d'opinions entre les autres membres permettent de mieux se comprendre et de se comparer. Dans le groupe d'aide mutuelle, cela correspond au processus d'échanges par lequel les membres confrontent leurs opinions et leurs perceptions.
- La force collective : Le groupe devient une ressource importante pour influencer l'environnement et amorcer un changement social.

Plusieurs auteurs voient le groupe comme un microcosme de la société et comme une sorte d'école de la démocratie, car les membres peuvent s'aider eux-mêmes tout en aidant les autres, échanger des idées, des suggestions et des solutions, partager des informations et des sentiments, en comparant leurs attitudes et leurs expériences et en développant des relations. Pour Deslauriers et Bourget, le groupe est un lieu d'apprentissage du pouvoir visant à changer certaines conditions sociales, en transférant les expériences et habiletés acquises dans le groupe à l'extérieur de celui-ci. Ils affirment que les personnes apprivoisent le pouvoir en groupe avant de l'exercer à l'extérieur, dans un but de changement social: «[...] l'idée de base du travail de groupe est que les membres peuvent, à la fois, s'aider eux-mêmes et s'aider les uns les autres, en échangeant des idées, des suggestions et des solutions, en partageant des sentiments et des informations, en comparant des attitudes et des expériences et en développant leurs relations» (1997: 86). Margot Breton croit quant à elle qu'une approche axée sur le développement du pouvoir d'agir ne peut se réaliser que par un travail avec des groupes de personnes (1999). Pour Ninacs, qui a

notamment travaillé sur l'*empowerment* individuel, des groupes et des collectivités, le groupe est le contexte et l'instrument de l'intervention sociale (2008).

C'est pourquoi dans le cadre de ce mémoire, en privilégiant le groupe, je choisis une approche méthodologique qui me permet de comprendre la parole de parents et de leurs expériences vis-à-vis de l'école que fréquentent leurs enfants.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

3.1 La stratégie générale de recherche

Pour réaliser ma recherche, l'analyse qualitative a été privilégiée (Paillé et Mucchielli, 2003), pour les raisons suivantes : l'acteur est un témoin privilégié (argument méthodologique), la perspective des acteurs est essentielle pour comprendre une réalité (argument épistémologique), cette perspective donne du poids à des positions sociales minoritaires (argument politique).

Pour ce faire, j'ai privilégié l'entrevue qui se réfère à la notion d'expérience. Poupart présente trois groupes d'arguments justifiant les entrevues: les arguments d'ordre épistémologique, arguments centrés sur la nécessité d'explorer en profondeur la perspective des acteurs sociaux jugée indispensable à la compréhension des conduites sociales; les arguments d'ordre ethico-politique, soulignant les avantages (y compris sur le plan épistémologique) d'une «observation de l'intérieur» des dilemmes vécus par les acteurs; les arguments proprement méthodologiques, portant sur les propriétés de l'entretien comme outil d'information susceptible d'éclairer les «réalités sociales» et, surtout, «comme instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs» (1997: 174).

Selon Pires (2004), l'entrevue donne tout particulièrement accès à la compréhension des acteurs, à ce qu'ils croient ou pensent, à ce qu'ils font et à ce qui leur arrive, c'est-à-dire, à leur point de vue; à l'intelligibilité de leur conduite sociale et des contraintes ou déterminants qui pèsent sur eux; à la saisie de leur capacité à résister, à s'émanciper, à s'affranchir des contraintes ou à construire la réalité. Il mentionne Bourdieu qui croyait que la compréhension du monde devait cerner la condition sociale des autres, particulièrement des démunis. Selon Pires, Bourdieu considérait l'entrevue comme un outil particulièrement

pertinent permettant d'amener les gens à construire leur propre point de vue, sur eux-mêmes et sur le monde. Centrée sur le rapport acteur / système, l'entrevue devient alors une auto-analyse, provoquée et accompagnée par le chercheur.

3.2 La population à l'étude, les critères de sélection des sujets et les modalités de recrutement

Les parents qui ont participé au groupe devaient avoir des enfants d'âge primaire et fréquenter un organisme communautaire : en effet, la recherche s'est faite conjointement avec l'organisme La Croisée, lequel a assuré le pont entre les parents et la chercheure, en l'occurrence moi-même. La coordonnatrice du secteur famille de l'organisme, Isabelle Arnaud, a assuré l'animation du groupe. Les parents pouvaient ou non avoir une expérience de participation parentale scolaire; ils devaient surtout manifester un intérêt à réfléchir à la question. Il était important pour moi de privilégier des parents qui rencontrent certaines difficultés dans leur démarche de participation citoyenne et scolaire: par exemple, parce qu'ils sont de nouveaux arrivants, parce que leurs enfants vivent des difficultés scolaires, parce qu'eux-mêmes, comme parents, ont été identifiés vulnérables par les instances scolaires, etc. Vatz-Laaroussi (1996) note que les parents de familles défavorisées sont souvent absents des instances de participation dans les écoles alors même que leur implication est une modalité essentielle à l'amélioration des performances scolaires des enfants les plus vulnérables. La participation des personnes dites vulnérables ou démunies est d'autant plus importante car ces citoyens se sentent souvent exclus des espaces de pouvoir. Comment les amener de l'exclusion à la participation démocratique? C'est pourquoi je voulais donner la parole à des parents qui pour plusieurs raisons, ont de la difficulté à participer au sein de l'école de leurs enfants.

D'ailleurs, selon Isabelle, beaucoup de parents qui fréquentent l'organisme vivent des difficultés d'ordre économique et social. Par contre, suivant le désir du comité de déontologie de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM), le sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE), cette population peut être privilégiée sans que le critère de vulnérabilité ne fasse partie des critères d'inclusion. Mes critères ont donc été : fréquenter

l'organisme La Croisée de Longueuil, avoir au moins un enfant fréquentant une école primaire, avoir ou non de l'expérience comme parent dans des structures officielles de l'école (CÉ ou OPP), parler le français, vouloir réfléchir à la question de la participation parentale scolaire.

Aucune personne n'a été exclue en raison de son origine ethnique, de sa culture, de sa religion ou de son sexe. Les personnes exclues de cette recherche ont été ceux et celles et qui ne parlaient pas le français, étant donné que je ne maîtrise pas suffisamment une autre langue pour être en mesure d'en analyser le propos. Aussi, si une personne recrutée avait eu un lien (personnel ou professionnel) avec moi, cela a suffi à l'exclure de la recherche, et ce, dans l'objectif de ne maintenir aucun rapport d'influence ou d'autorité entre moi et la personne recrutée.

Le recrutement des participantes s'est fait par du bouche-à-oreille par Isabelle, intervenante à l'organisme La Croisée à Longueuil, laquelle travaille spécifiquement auprès des parents. Une fois les participants recrutées, j'ai vérifié les critères d'inclusion avec Isabelle lors d'une réunion préalable au début des rencontres de recherche.

Les mères recrutées sont toutes des femmes québécoises «de souche» de classe moyenne qui fréquentent l'organisme La Croisée. Ce sont majoritairement des femmes âgées d'une vingtaine d'années ou ayant atteint la jeune trentaine et qui ont toutes des enfants en âge scolaire. Quatre d'entre elles ont aussi des enfants en âge préscolaire. L'une d'entre elles vit avec ses beaux-enfants issus de la première union de son conjoint. Quatre d'entre elles ont, chacune, deux enfants ; deux en ont quatre. Leur lieu de résidence est Longueuil où elles habitent toutes avec le père de leur enfant, sauf une qui est séparée. Elles sont toutes à la maison à temps plein avec leurs enfants qui fréquentent la même école, à l'exception de l'une qui réside dans un autre coin de Longueuil. Les enfants ont tous fréquenté un service de garde en installation ou en milieu familial, et/ou le programme Passe-Partout. Une participante a de l'expérience dans une structure de participation parentale (CE), ce qui crée une certaine hétérogénéité dans le groupe.

3.3 La méthode et les instruments de collecte des données

Le groupe s'est rencontré à cinq reprises, deux fois par mois, à raison de deux heures par rencontre, du mois d'avril au mois de juin 2011. Il a été constitué de six parents qui ont voulu participer à la démarche. Ce nombre a été idéal : comme le mentionne Chantal Leclerc (1999), pour optimiser le fonctionnement des groupes de discussion «le nombre de participants devrait être de cinq à dix, avec un optimum de six à huit» (p. 51).

Pour la préparation du groupe, il n'y a pas eu de canevas d'entrevue prévu avant les rencontres afin de laisser la place à la spontanéité des propos des six participantes et à l'émergence de certains thèmes. La première rencontre a eu lieu dans un local neutre, tranquille et accessible de l'organisme. J'y ai expliqué les procédures et ai répondu aux questions des participants avant que nous signions le formulaire de consentement.

En tout temps, les participantes ont pu mettre fin à leur participation s'ils le désiraient sans avoir à donner de justifications et sans aucun préjudice. D'ailleurs, une participante a quitté après deux rencontres parce qu'elle éprouvait des difficultés de transport. La planification des rencontres subséquentes a été faite lors d'une courte séance tenue après chacune des rencontres : en effet, Isabelle et moi nous sommes réservées une demi-heure après chacune des rencontres, afin de noter nos impressions dans un carnet de bord et préparer la rencontre suivante.

Puis, j'ai effectué une première analyse thématique de ce qui ressortait des propos (Paillé, 2003). Au début de la rencontre suivante, je présentais au groupe les propos analysés afin de les valider, les nuancer, les préciser. Il y a donc eu un va-et-vient constant entre le terrain et la recherche. Ces allers-retours ont été faits en toute connaissance de cause pour de multiples raisons. Premièrement, je voulais qu'il y ait une cohérence dans l'enchaînement des rencontres et souhaitais que le groupe s'approprie le processus en cours. Également, je

voulais effectuer un retour sur les échanges tenus lors des rencontres précédentes, car je souhaitais «apporter, en interaction avec les acteurs, une dynamique politique (au sens large) qui favorise l'accès au savoir scientifique pour les acteurs concernés» (De Lavergne, 2007: 31).

Une fois le processus de groupe terminé, j'ai fait une analyse thématique plus en profondeur (Paillé, 2003). Les verbatims des entrevues, ainsi que les enregistrements ont été gardés jusqu'au dépôt final de ce mémoire : ils ont ensuite été détruits. Seul mon directeur de maîtrise et moi-même avons eu accès aux données des entrevues afin de préserver la confidentialité et l'anonymat des participantes.

Au niveau des informations obtenues dans ma cueillette des données, elles ont été traitées de manière à protéger l'anonymat des participants. La confidentialité des données a été assurée par différents moyens. Premièrement, les bandes audio n'ont été consultées que par l'étudiante et son directeur. Aussi, j'ai eu recours à des pseudonymes et ai déguisé, dans le mémoire, les renseignements facilement reconnaissables. Les bandes audio ont été détruites dès le dépôt du mémoire. La confidentialité a été aussi exigée de toutes celles qui ont participé au groupe, y compris l'animatrice.

3.4 La méthode d'analyse des données

En soi, l'analyse qualitative est une démarche de recherche de sens (Paillé et Mucchielli, 2003). À l'aide de différents outils, l'analyste tente de dégager le sens d'un texte, d'une entrevue, d'un corpus. L'analyse thématique a été ici retenue, car elle est qualifiée de polyvalente, susceptible de s'exercer de manière inductive, c'est-à-dire, en partant d'un corpus pour générer des thèmes. L'analyste tente ici de comprendre le monde de l'autre et d'identifier des éléments qui permettent d'en extraire le thème à l'étude.

3.5 Les principales dimensions d'analyse

Je rappelle ici les objectifs établis dans le cadre de ma problématique.

- Saisir le point de vue des parents concernant leur participation à l'école (intérêts, bénéfices, limites et motivations, etc.).
- Comprendre les facteurs qui favorisent ou non la participation scolaire des parents.
- Cerner la manière dont cette participation vient influencer leur rapport avec l'école et éventuellement le transformer.

Suite à l'identification de mes objectifs et à partir de mon cadre théorique, je propose les quatre dimensions d'analyse suivantes :

- Les composantes personnelles : confiance, expérience, ressources, réseau, éducation familiale, valeurs familiales, attentes.
- Les représentations des mécanismes de participation parentale scolaire.
- Les expériences, le vécu entre les parents et l'équipe-école: représentations, attitudes, rapports et compétences, pouvoir.
- La vision du groupe: les attentes formulées, les transferts des acquis dans d'autres sphères et espaces de participation, les recommandations.

3.6 Les considérations éthiques

Mes études en travail social m'ont permis de mettre en lumière l'importance de la personne, de son rythme, de sa vie privée, de la protection de sa confidentialité. J'ai donc obtenu de chacun des participants un formulaire de consentement éclairé. Il m'a été nécessaire de bien leur expliquer les objectifs de la recherche afin qu'ils donnent leur consentement de

manière libre et éclairée. Avant qu'ils ne signent le consentement, je me suis assurée qu'ils en comprenaient bien les objectifs et qu'ils étaient à l'aise avec la recherche.

Les parents pouvaient tirer trois avantages principaux de leur participation à cette recherche :

- Constater qu'un intérêt de recherche universitaire est porté sur la participation parentale scolaire. En conséquence, les participantes ont ressenti une certaine fierté ou valorisation accrue (personnelle et en provenance de leur entourage) en constatant que j'écoutais leurs propos au moins trois fois en si peu de temps!
- Participer au développement des connaissances en ce qui concerne la participation parentale scolaire, car je leur ai dit à plusieurs reprises que leurs propos ont de la valeur.
- Contribuer par leur savoir d'expérience à une recherche universitaire en participant au groupe!

3.7 Les limites et les forces de l'étude

Premièrement, certains défis de la relation interviewer-interviewé ont dû être relevés. En effet, ma position en tant que chercheuse n'est pas neutre : le fait d'être jeune, d'être une femme, de détenir un niveau de scolarité élevé et de représenter une institution universitaire ont créé une distorsion dans la façon de recueillir les données et dans les données recueillies elles-mêmes. Bien entendu, le fait d'avoir été sensible à cette réalité m'a permis, dans une certaine mesure, de minimiser certains de ces effets.

Aussi, il y a eu certains enchevêtrements des rôles de l'étudiante-chercheuse et de l'animatrice-intervenante. Malgré le fait que nous ayons précisé les rôles et préparer les rencontres ensemble au fur et à mesure, la chercheuse a pris plus de place dans l'animation qu'il avait été prévu au départ. En effet, les participantes se sont beaucoup référées à moi, à mon expérience. Aussi, l'animatrice avait une personnalité plus discrète. Malgré tout, il n'y

a pas eu de confusion auprès des participants. Le mandat a été très clair : après les rencontres prévues pour le projet de recherche, je me suis retirée.

Également, le fait que les parents aient été regroupés a pu faciliter ou, au contraire, modifier les propos de certains d'entre eux. En effet, un groupe n'est pas qu'une simple addition de personnes : il est traversé de logiques qui lui sont propres, constitué d'étapes de développement et d'une réalité externe avec laquelle il doit transiger. Le point de vue du groupe et celui des participantes auront parfois été confondus et la dynamique en place pourra influencer la nature des résultats de la recherche. Là encore, ma sensibilité à cette réalité m'a permis, dans une certaine mesure, de minimiser certains de ces effets de distorsion. L'animatrice-intervenante était connue des participants et le lien de confiance a donc été facilement établi dès le départ. Également, la dynamique a été facilitée par le fait que plusieurs des participantes se connaissaient déjà.

Nous avons aussi envisagé la possibilité d'une intervention par l'organisme dans le cas où les participants auraient été confrontés entre eux à des situations problématiques, ce, de manière à minimiser l'impact d'hypothétiques difficultés reliées au groupe. Mais cette hypothèse ne s'est pas présentée.

Inversement, mon rapport avec les participants a été indéniablement favorisé par mon statut de mère de trois enfants fréquentant une école primaire. Nous avons donc un savoir expérientiel commun. De plus, mes six années d'expérience sur le conseil d'établissement de l'école de mes enfants m'ont servi pour répondre à leurs questions ou pour en soulever de nouvelles. La mère qui avait de l'expérience au sein d'une structure de participation a aussi contribué à amener un autre point de vue et à offrir un modèle à ses pairs. La particularité et l'originalité de cette recherche résident dans le va-et-vient réalisé entre le terrain et la recherche. En effet, après chacune des rencontres, une fois rentrée chez moi, j'ai transcrit l'enregistrement des propos du groupe sous forme de verbatim.

Pour Pires, la notion d'expérimentation est souvent ambiguë et s'articule principalement autour de deux angles : un angle empirique qui renvoie au fait vécu ou à l'expérience subie; et un angle expérimental qui renvoie au savoir-faire acquis. Pour lui, «la recherche qualitative a insisté, selon les objets, soit sur l'expérience-empirique soit sur l'expérience-savoir-faire (activités professionnelles), mais a négligé remarquablement la dimension savante et plus réflexive reliée aussi à l'expérience, c'est-à-dire le rôle de l'expérience-savoir tout court des acteurs et du système». (2004: 12) C'est dans cette optique que se pose ce projet de recherche : donner de l'importance au savoir expérientiel de l'acteur.

CHAPITRE 4

LE PROCESSUS DE GROUPE

Ce travail est caractérisé par le parti pris d'un va-et-vient permanent entre le terrain et la recherche de manière à assurer une cohérence dans l'enchaînement des rencontres. Cette exigence de cohérence visait à ce que le groupe s'approprie le processus en cours et permette d'effectuer un retour sur des échanges tenus lors d'une rencontre précédente. En ce sens, je souhaitais «apporter, en interaction avec les acteurs, une dynamique politique (au sens large) qui favorise l'accès au savoir scientifique pour les acteurs concernés» (De Lavergne, 2007: 31). En effet, après chacune des rencontres, une transcription des verbatims et une première analyse ont été faites, afin de retourner au groupe les propos tenus.

Également, la méthode de l'entrevue de groupe en vue d'une recherche universitaire a insufflé son empreinte au groupe au cours du processus. Comme je l'ai déjà mentionné, j'ai choisi de faire une recherche avec un groupe car il socialise les participants, il peut fournir l'occasion d'une catharsis, susciter le changement, permettre de faire l'apprentissage du pouvoir personnel et d'un leadership accru. «L'idée de base du travail de groupe est que les membres peuvent, à la fois, s'aider eux-mêmes et s'aider les uns les autres, en échangeant des idées, des suggestions et des solutions, en partageant des sentiments et des informations, en comparant des attitudes et des expériences et en développant leurs relations (Deslauriers et Bourget, 1997: 86).

En ce sens, en plus de tracer un portrait des participantes, il m'a paru indispensable, d'analyser le processus de ce groupe dans la première partie de ce chapitre, tant au niveau de l'aller-retour entre le terrain et la recherche, qu'au niveau du groupe lui-même. Comment la préparation s'est-elle faite? Comment le groupe a-t-il évolué? Quels sont les

constats qui ressortent a posteriori ? Je vais donc aborder l'avant, le pendant et l'après pour chacune des rencontres, dans un ordre chronologique.

Dans la seconde partie de ce chapitre, j'ai voulu donner la parole aux mères en exposant leur point de vue sur le processus de groupe. En effet, tout au long des rencontres, elles ont fait un feed-back de la démarche de groupe et de recherche, outil indispensable à la compréhension de l'expérience et de l'effet du groupe sur les individus.

4.1 Portrait des participantes

Au cours des cinq rencontres, six mères sont venues. Voici un bref portrait d'elles.

- Solène est enceinte d'un quatrième enfant, un garçon; elle accouchera à la mi-mai 2011. Elle a deux filles d'âge préscolaire et un garçon, présentement en maternelle. Tous les enfants sont issus de la même union. Elle est à la maison à plein temps et désirait faire l'école à la maison, mais elle a changé d'avis, parce que son garçon voulait aller à l'école. Son garçon fréquente l'école A.
- Carole vit dans une famille recomposée. Elle a deux enfants avec son conjoint : une petite fille de cinq mois et un garçon de quatre ans. Elle est aussi la belle-mère d'un garçon en maternelle et d'une fille au deuxième cycle, qu'elle accueille une semaine sur deux. Sa situation familiale l'interpelle quant aux rôles des beaux-parents dans l'éducation des enfants. Elle ne travaille pas présentement. Ses beaux-enfants fréquentent l'école B.
- Kathie est une mère monoparentale de deux enfants: un garçon en maternelle et une fille d'âge préscolaire. Le père est absent, alors les parents de Kathie prennent la relève auprès de l'école. Elle ne travaille pas et s'implique activement comme bénévole à La Croisée. Elle a elle-même fréquenté la même école que son garçon, l'école A.
- Nathalie a deux garçons : un en maternelle et un au premier cycle. Elle est la seule qui a été sur un CÉ, remplissant un mandat de deux ans. Elle trace un bilan mitigé de cette expérience. Elle est à la maison à plein temps. Ses enfants fréquentent l'école A.

- Mélina a deux filles : une au premier cycle et une au 3^e cycle. Elle s'est jointe au groupe grâce à son amie. Elle ne fréquentait pas activement La Croisée. Elle est à la maison à plein temps. Ses enfants fréquentent l'école A.
- Patricia est la mère d'une fillette de trois mois et d'un garçon au premier cycle. Son garçon fréquentait une autre école l'année passée, école qu'elle n'a pas beaucoup appréciée. Il fréquente maintenant l'école A, qui n'est pas sur son territoire. Elle est à la maison à plein temps.

4.2 Analyse du processus

Pour bien subdiviser les moments charnières des cinq rencontres tenues aux deux semaines entre avril et juin 2010, et que le lecteur puisse s'y retrouver, je vais identifier chacune des rencontres en trois temps. Il y aura la pré-rencontre, la rencontre a proprement dit et les constats post-rencontre.

4.2.1 Première rencontre : la démarche est lancée

4.2.1.1 La pré-rencontre

La semaine précédant la première rencontre, je suis allée à La Croisée pour voir le local où se déroulerait le groupe. Avec Isabelle, nous avons profité de ce moment pour préciser nos rôles respectifs et voir quelles dimensions allaient être couvertes au cours des rencontres. Nous avons décidé que le groupe fermé serait plus flexible afin de convenir au milieu et à la réalité de ces mères. Je ne pensais pas qu'il y aurait seulement des femmes présentes, même si je sais que les pères sont parfois plus difficilement joignables, surtout durant le jour. Tout ce qui a trait aux enfants et à l'école semble encore demeurer sous la responsabilité des femmes, surtout dans la petite enfance.

Dès le début de la première rencontre, je désirais tout d'abord faire signer le formulaire de consentement éclairé aux personnes présentes et leur expliquer le cadre dans lequel se situait ma démarche de recherche. Je désirais également créer un climat de confiance afin

que ces parents s'engagent à être présents pendant les prochaines rencontres. Je ne savais pas qui allait être présent, car c'est Isabelle de La Croisée qui s'était occupée du recrutement. Il faut dire que La Croisée organise déjà des jeudis après-midi de «Jasette», moment où les parents peuvent parler de tout et de rien ensemble pendant que leurs petits sont à la halte-garderie de l'organisme. Isabelle m'a donc introduite dans un cadre déjà établi au sein de l'organisme, mais nous allions le réinventer par ma présence, le sujet étant prédéfini par la recherche. Durant cette première rencontre, je souhaitais qu'elles abordent les composantes personnelles de leur expérience, c'est-à-dire leur expérience vécue dans leur enfance relativement à l'école, leurs expériences dans d'autres sphères de participation, leurs valeurs, leur éducation familiale, leurs attentes vis-à-vis de l'école avant que leurs enfants y entrent, leur réseau, etc. J'ai préparé différentes questions pour aider Isabelle à relancer le groupe si cela s'avérait nécessaire, des questions qui couvraient ces différentes dimensions.

4.2.1.2 La rencontre

Pendant le groupe, la dynamique entre les mères présentes est bonne, elles se connaissent bien. Il y a une bonne interaction entre elles : malgré qu'il y en ait une qui parle plus que les autres, c'est assez équilibré. Elles ont beaucoup de choses à dire. Les principaux thèmes qui ressortent au cours de la rencontre sont les suivants : les rapports des mères avec leur propre expérience scolaire, les services préscolaires et l'école; leur expérience comme parent; la vision qu'elles portent sur les parents; et la définition de la participation. Elles ont également fait de nombreuses rétroactions sur la démarche de groupe.

Elles ont eu tendance à parler abondamment de leurs expériences reliées à leurs enfants, ce par quoi elles se valorisent, leur réalité quotidienne en tant que mères à temps plein. Par contre, lorsque j'essaie de poser la question de leur place comme parent au sein de l'école, de leur participation, le sujet trouve peu d'écho. Je constate le fossé qu'il y a entre ce que j'apportais comme bagage théorique et le terrain. Par exemple, la définition de la participation parentale scolaire par ces mères s'avère brève et touche principalement à l'accompagnement dans les activités scolaires. J'espère que je trouverai le moyen de les

amener là où je souhaite: qu'elles me parlent de leur participation citoyenne et non pas seulement de leurs rapports avec leurs enfants et l'école. Je constate plusieurs contradictions dans leur discours, par exemple «les parents ne participent pas» ou «ils participent trop», contradictions que je vais essayer de soulever dans la première partie de la prochaine rencontre au moment où je leur rapporterai leurs propos sous forme thématique. À ce moment, je demeure convaincue que la parole de ces mères se doit d'être mise en valeur. Elles me remercient d'ailleurs de m'intéresser à elles et à ce qu'elles ont à dire.

4.2.1.3 Les constats post-rencontre

Durant la rencontre, plusieurs questionnements ont surgi concernant la place des pères, la responsabilité individuelle et, inversement, collective dans la participation, le respect du rôle/pouvoir parental, etc. On sent qu'elles n'ont pas beaucoup de pouvoir (par exemple, professionnel): elles disent qu'il n'y a pas assez de communication, d'information, de formation. Les problèmes demeurent individuels et les solutions aussi, demeurent reliées à leur capacité ou incapacité en tant que personne. Elles reviennent souvent sur la distinction entre ceux qui travaillent/ceux qui ne travaillent pas. Les femmes demeurent au centre du discours: mais où sont les hommes? Elles parlent de la valorisation de l'enfant, de l'appréciation du professeur, de leur présence et du suivi. Elles ont un très grand respect pour l'autorité/ l'expertise scolaire. Elles reviennent sur l'enfant, se centrent sur lui; le rapport avec l'enfant et ses besoins revient vite au galop. Il demeure qu'il est plus difficile de parler d'elles comme parents, de leur place. Leur définition de la participation citoyenne, au sens large du terme, est difficile à faire ressortir: elles parlent de l'aide dans les devoirs, de l'accompagnement lors des sorties, l'une d'entre elles revient sur le bénévolat à la bibliothèque. Elles ne semblent pas comprendre la question de la participation citoyenne extérieure à l'école (d'autres formes de bénévolat? De lieux d'implication? Elles bifurquent alors sur Passe-Partout). Quant à nous? Il est difficile de ne pas les laisser dériver, de réfléchir à la question. Doit-on être plus directive? Comment équilibrer les rôles entre l'animatrice et l'étudiante qui fait la recherche?

Il sera intéressant d'aborder les mécanismes de participation scolaire à la prochaine rencontre. Il est nécessaire de préparer des questions concernant les dimensions à couvrir pour ne pas s'égarer. Isabelle a la bonne idée d'introduire à la discussion l'expérience de deux des parents sur le CÉ de l'école afin de faire émerger les idées qui ressortent en CÉ et connaître leur point de vue là-dessus (par exemple, sur les enseignants qui disent que les parents sont trop envahissants).

4.2.2 Deuxième rencontre : les lieux de participation parentale, qu'éssé ça?

4.2.2.1 La pré-rencontre

Entre la première et la deuxième rencontre, j'ai transcrit le verbatim et j'ai regroupé les propos en thèmes. Si ce travail fut extrêmement long et fastidieux, il a aussi été vraiment intéressant et important de réécouter les propos des participantes et de les analyser pour une première fois. Un objectif de la présente recherche est de retourner leurs propos aux mères participantes afin qu'elles les précisent, y réfléchissent à nouveau, les nuancent, etc. Je suis donc arrivée dans le groupe avec pour but de leur exposer, dans une première partie, les propos de la première rencontre, puis d'aborder les mécanismes de participation parentale scolaire. Les thèmes ont été regroupés en treize catégories. Je pensais les leur lire en prenant des poses entre chacune des catégories. Mais, une heure et demie h30 d'enregistrement avec trois mères qui ont beaucoup de choses à dire, correspond à un long verbatim dans lequel beaucoup de thèmes sont à dégager! Encore une fois, j'ai préparé des questions sur le sujet de la deuxième rencontre, les mécanismes de participation parentale, de manière à que l'animatrice soit outillée pour relancer le sujet avec les participantes.

4.2.2.2 La rencontre

Lors de cette deuxième rencontre, trois nouvelles mères se sont jointes aux trois qui étaient présentes lors de la première rencontre. Je leur ai donc expliqué la recherche et leur ai fait signer les feuilles de consentement comme je l'avais fait avec les autres mères, lors du premier entretien. Elles se sont ensuite présentées chacune à leur tour : ces trois nouvelles

mères ne connaissaient aucunement les trois autres présentes lors du premier entretien. J'ai donc lu, catégorie par catégorie, les différents thèmes que j'avais regroupés. Les participantes ont fait certaines corrections dans les thèmes ou les ont simplement précisés. Je crois que le fait que trois des participantes n'étaient pas là lors du premier entretien a suscité des questions de précisions. Les trois mères présentes lors de la première rencontre ont aussi tenu à expliquer leur point de vue aux trois autres, en précisant leurs pensées, en donnant divers exemples. Je tenais aussi à relever les propos contradictoires, par exemple «on peut participer si on veut» et «on n'a pas de place pour participer», qui m'étaient apparus lors de la première rencontre, ce qui a favorisé des échanges et des précisions vis-à-vis des thèmes que je leur exposais. Je me suis questionnée sur cette façon de faire, car les catégories étaient parfois longues et le vocabulaire utilisé, plus difficilement compréhensible (comme système d'émulation, pairs, représentation, distanciation, paradoxe, etc.). J'ai essayé de traduire leurs propos en des mots rassembleurs. L'exercice a été beaucoup plus long que prévu (une heure au lieu d'une demi-heure), mais je crois qu'il valait la peine de le faire pour amener les autres mères à reprendre les échanges qu'elles avaient manqués et pour qu'elles puissent exposer leur point de vue sur les sujets couverts durant la première rencontre, comme par exemple, les rapports des mères avec leur propre expérience scolaire, leur expérience vis-à-vis des services préscolaires et de l'école, etc.

Durant la deuxième partie de cette rencontre, Isabelle avait apporté de la documentation sur ce qu'est une AGA, un OPP, un CÉ, une commission scolaire, un commissaire scolaire. Je crois que cette idée a été fantastique : elle a permis aux femmes de poser beaucoup de questions. À l'exception de Nathalie qui a partagé son vécu sur sa participation au sein du CÉ de l'école, les mères n'étaient pas du tout au courant de tous ces lieux de participation. Cette expérience de participation a su créer une dynamique et une atmosphère différente de partage étant donné qu'elle provenait d'une mère du groupe qu'elles connaissent et reconnaissent, en qui elles ont confiance. De plus, l'animatrice a partagé son expérience sur le CÉ de l'école en sa fonction de personne de la communauté.

4.2.2.3 Les constats post-rencontre

Il faut interpréter les thèmes dans un langage simple pour que les mères les comprennent bien. Elles opinaient toutes de la tête lors de la lecture des thèmes ressortis de la première rencontre. Elles étaient généralement d'accord, sauf lorsqu'elles ont exprimé quelques précisions à apporter à certains thèmes ressortis. Elles ont été impressionnées par le fait que j'écoutais plusieurs fois leurs propos après chacune des rencontres et semblaient satisfaites de cette façon de faire.

Avec la documentation et l'information dispensée par Isabelle, elles ont pu en apprendre, car leurs connaissances semblaient limitées. Elles ont beaucoup de force et nous aimerions les entendre parler sur celles-ci. Elles ont réussi à se distancer de leur relation avec leur enfant pour parler de l'école et de ses mécanismes... ou de leur ignorance de ces derniers! Elles ont fait un bon bout de chemin par rapport à la première rencontre : le fait qu'une avait de l'expérience a probablement aidé à en discuter. La rencontre a été longue, presque deux heures. J'ai l'idée de leur apporter des extraits de verbatim d'une entrevue réalisée avec une intervenante pour qu'elles se positionnent.

Il y a une belle dynamique de groupe : pour que Carole et Patricia affirment des points de vue différents, cela veut dire que l'étape de confiance a été franchie, selon Isabelle. En effet, selon l'animatrice, Patricia est une fille habituellement timide et elle s'affirme peu. La présence de trois nouvelles mères, qui ont des enfants plus vieux, a amené d'autres points de vue et d'autres vécus à l'école. Kathie a moins parlé : selon Isabelle, c'est une fille qui, si elle veut dire quelque chose, le dit. Il faut dire que la présence du petit bébé de Patricia a beaucoup attiré son attention. Il y a beaucoup de moments informels avant et après les rencontres, ce qui crée un climat de confiance et de partage. La fille de Patricia est un vecteur d'échanges. La salle est parfaite. Les mères ont tendance à me regarder et à me parler. Les échanges ont été enrichissants et davantage partagés en cercle aujourd'hui qu'à la première rencontre.

4.2.3 Troisième rencontre : Une compréhension globale, collective et critique de la participation parentale scolaire

4.2.3.1 La pré-rencontre

Lors de cette rencontre, je voulais davantage explorer les expériences avec l'école vécue collectivement, et non individuellement, par les parents. Je pensais d'abord leur lire les thèmes ressortis au cours de la deuxième rencontre, puis leur apporter des extraits d'un verbatim. Dans un de mes cours de maîtrise, j'avais interviewé une intervenante qui travaille dans un organisme communautaire de Montréal pour favoriser la participation parentale scolaire : j'ai ressorti des extraits de mon entrevue avec elle. Je voulais que les mères se mettent deux par deux pour lire les extraits et pour en discuter ensemble. Ensuite, je voulais qu'elles reviennent en grand groupe pour en débattre. Par cet exercice, l'objectif était de recueillir leur point de vue, voir comment elles se positionnent, comment elles réagissent, etc.

4.2.3.2 La rencontre

Lors de la troisième rencontre, quatre mères étaient présentes. Solène a accouché de son garçon deux jours avant la rencontre, alors elle s'est absentée. Quant à Caroline, Isabelle m'a dit qu'étant donné qu'elle n'avait plus d'auto et qu'elle habite plus loin que les autres, elle ne pouvait pas venir. D'ailleurs, elle ne s'est plus présentée jusqu'à la fin des rencontres. Je me suis demandée si le fait que les autres mères parlaient toutes d'une expérience commune relatives à la même école n'a pas fait en sorte de la démobiliser face au groupe. Pourtant, Caroline était une personne très expansive, dynamique, joyeuse. Son expérience de belle-mère était intéressante car elle était la seule qui faisait partie d'une famille recomposée. Elle apportait en ce sens un autre point de vue sur cette réalité avec laquelle il n'est pas toujours évident de composer dans les rapports scolaires, puisque, par exemple il est parfois délicat, pour une belle-mère, de s'immiscer dans les affaires de l'école. Lors de la première rencontre, elle a dit :

[...] C'est ça! Ça dépend beaucoup, beaucoup, beaucoup du prof, de la direction, parce que là le prof qu'i a maintenant, c'est une perle, là je me sens la bienvenue, là je me sens, j'peux intervenir même si chu' juste la belle-maman, c'est pas grave (inaudible) L'autre d'avant là, oui ça dépend beaucoup des personnes qui sont en charge, c'est eux autres. (Carole, première rencontre, p.16)

Au début de cette rencontre, j'ai donc lu les thèmes de la deuxième rencontre. Aucun commentaire n'a été fait, elles m'ont dit que ça correspondait bien à leurs propos. Les quatre mères ayant été présentes à la rencontre précédente, les ajustements et les précisions n'ont pas été nécessaires.

Dans la deuxième partie, que j'ai animée comme prévu, elles se sont mises en équipe de deux pour travailler les extraits de verbatim de l'interview avec l'intervenante. Les propos de cet extrait sont davantage complexes et critiques, alors plusieurs mères ne comprenaient pas le sens des mots ou les propos eux-mêmes. Nous nous sommes donc adaptées en leur faisant lire à tour de rôle les extraits et en les reprenant dans des mots simplifiés, afin qu'elles en comprennent le sens. Après chacun des trois extraits, elles ont ensuite discuté en grand groupe. Ce qui a été frappant dans cet exercice, ce sont les propos tenus à la fin de la rencontre. Une participante a mentionné qu'elle était surprise qu'une intervenante pense comme elle, que ça voulait dire qu'elle n'était pas dans le champ.

Nous avons ensuite entamé la troisième partie, avec Isabelle à l'animation, portant sur le rapport collectif des parents vis-à-vis l'école. Plusieurs catégories des rencontres précédentes se sont donc étoffées par des nouveaux thèmes ou par des thèmes qui recoupaient ce qui avait été dit dans les deux premières rencontres. Elles ont parlé surtout de leurs rapports et de la communication avec l'école, de leur expérience comme parent et des mécanismes de participation parentale (AGA, CÉ).

4.2.3.3 Les constats post-rencontre

J'avais sous-estimé la force de cet exercice. Le fait qu'elles aient reconnu ce qu'elles pensaient, dans des mots parfois complexes et de la part de quelqu'un à qui elles attribuent des compétences et de la valeur, leur a permis de se reconnaître et de se valoriser à travers cet exercice. Cela m'a fait penser aux groupes d'éducation populaire qui veulent développer l'esprit critique des personnes et qui veulent leur insuffler un vocabulaire relié à la compréhension des situations. Sans le vouloir, ce processus leur a permis d'aller plus loin dans leur compréhension collective, globale et critique de leur participation parentale scolaire. Nous trouvons que le groupe a évolué depuis la première rencontre. En effet, leur conscientisation sur le rôle qu'elles ont à l'école est très présente alors qu'elle était plutôt inexistante au départ. Elles pensent même former un OPP en septembre 2011!

Elles semblent penser davantage collectivement, en tant que mères qui font parties d'un groupe. Elles se sont grandement détachées de leur expérience individuelle. On sent qu'elles se sentent moins impuissantes que lors des deux premières rencontres, même si elles ne savent pas par où commencer pour participer activement au sein de l'institution scolaire. On sent dans leur discours que cette participation se fera non seulement pour leur enfant, mais aussi pour la collectivité scolaire, pour les autres enfants. Elles mentionnent qu'elles aimeraient se connaître davantage, que l'école devrait organiser des activités incluant les familles, que la collectivité scolaire devrait être plus active. Je pense qu'à la prochaine rencontre, nous devrions aborder ce qu'elles aimeraient réaliser dans leur école : quels sont les sujets qui les préoccupent ? Qu'est-ce qu'elles aimeraient changer...? Comment est leur école de rêve?

Isabelle, avec son expérience de terrain, avait déjà reconnu leur méconnaissance et leur besoin d'accompagnement au niveau de leur participation scolaire : là, elle a le levier pour le faire, puisque les mères insistent pour lui dire à quel point c'est essentiel pour elles, qu'il y a un manque à ce niveau. Elle a d'ailleurs déposé un projet de financement au début du

printemps dernier qui va dans ce sens : accompagner les familles dans leur participation parentale scolaire.

Elles ont un devoir à faire : penser à ce qu'elles aimeraient faire dans un OPP et sonder les parents autour d'elles. Elles doivent aussi penser à leur besoin d'accompagnement par Isabelle dans leur démarche avec l'école.

4.2.4 Quatrième rencontre : Des recommandations à faire

4.2.4.1 La pré-rencontre

En préparant la rencontre, je me suis dit qu'il ne serait pas nécessaire de faire une sixième rencontre (que j'avais prévue initialement pour mon projet de mémoire), car les participantes avaient énormément parlé au cours des précédentes rencontres (surtout la deuxième et troisième) et je sentais que le sujet commençait à s'essouffler. Je trouvais qu'elles avaient couvert la plupart des dimensions dont je voulais traiter au départ. Je me suis proposée de leur demander leur point de vue lors de la prochaine rencontre. Il restait peut-être à approfondir certaines dimensions et revenir sur certains éléments pour mieux comprendre leur point de vue. Surtout, il restait à ouvrir le sujet de la participation parentale scolaire future. J'ai préparé des questions sur leur projet dans l'école et la transposition de ces expériences dans d'autres sphères de leur vie. Comme prévu dans mon projet de mémoire en quatrième point des dimensions, je voulais avoir leur vision de groupe, leurs attentes formulées, leurs recommandations. Je voulais aussi voir comment elles voulaient être accompagnées dans leur participation par l'organisme La Croisée.

4.2.4.2 La rencontre

Au cours de cette rencontre, cinq mères sont présentes, seule Caroline était absente. Solène est revenue avec son poupon de deux semaines, un petit garçon. Patricia est toujours avec sa fille qui grandit de plus en plus et qui prend plus de place dans la rencontre, en étant éveillée et en jasant elle aussi! Je propose à Isabelle et aux mères de conclure avec une

cinquième rencontre à la mi-juin, trois semaines plus tard : elles sont toutes d'accord. Je leur lis les thèmes ressortis lors de la troisième rencontre. Elles opinent de la tête, mais n'ajoutent rien verbalement. Cela soulève un questionnement : pourquoi les participantes n'ont rien à ajouter ou préciser? Je n'ai pas la moindre hypothèse pour l'instant.

Ensuite, Isabelle prend la relève pour animer. Le début de la rencontre est surtout une jasette informelle. Puis, Isabelle nomme que c'est important pour l'organisme de connaître leur point de vue sur ce qu'elles veulent, en donnant comme exemple Kathie, qui avait mentionné qu'elle voulait une activité parents-enfants pour bouger et que l'organisme avait ainsi pu l'organiser. Elle pose ensuite la question de la vision de leur école de rêve, sur les changements qu'elles aimeraient apporter dans l'école. Les thèmes couverts durant cette rencontre portent sur les rapports parentaux et la communication avec l'école, la vision des parents sur les parents et les mécanismes de participation parentale (AGA, OPP).

4.2.4.3 Les constats post-rencontre

On sent qu'on commence à avoir fait le tour des questions même si elles ont encore beaucoup de jasette sur le sujet. Il y a davantage de jasette sur des sujets informels. On voit que le groupe est davantage prêt à passer à l'action par la volonté de former un OPP, qu'elles se sentent plus capables de le faire, même si elles veulent être accompagnées par La Croisée. Elles ont identifié des sujets qui les préoccupent et elles mentionnent qu'elles aimeraient rencontrer le directeur pour en jaser avec lui. Pour elles, le lieu de prédilection pour leur participation parentale scolaire passe par la formation d'un OPP, espace de participation absent de leur école. Elles ne savent d'ailleurs pas s'il y en a déjà eu un. Elles ont proposé qu'Isabelle contacte le directeur pour savoir s'il serait disponible pour venir les rencontrer lors de la dernière rencontre, pour écouter leur proposition de former un OPP en septembre et aussi, pour écouter les choses qu'elles ont à dire sur l'école. Cette rencontre est l'espace de partage et de réflexion avec l'école qu'elles ont identifié.

4.2.5 Cinquième rencontre : Allons de l'avant dans l'action

4.2.5.1 La pré-rencontre

Je n'ai pas préparé de question pour laisser le groupe aller là où il le désirait, afin de permettre aux participantes d'aborder plusieurs sujets librement. Je désirais aussi prendre un peu moins de place pour faire la transition vers la fin de groupe et passer le flambeau à Isabelle. Cette cinquième et dernière rencontre permet au groupe de clore la recherche, de faire un bilan. Je ne savais pas si Isabelle avait réussi à faire en sorte que le directeur de l'école soit là, je me suis donc préparée à toute éventualité pour cette dernière rencontre. Je me sentais excitée de finir mon terrain de recherche et, en même temps, émue de quitter ce groupe qui avait été très attachant. J'ai essayé de faire un petit bilan de leur cheminement depuis le début et de penser à ce que je leur dirais à la fin de la rencontre. Je pense que ces femmes sont prêtes à passer à une autre étape dans leur engagement scolaire et que le passage du flambeau à Isabelle se fera dans cette perspective. Mon rôle auprès de ce groupe prendra bientôt fin, mais je souhaite que ces mères forment l'OPP qu'elles souhaitent. J'espère avoir contribué à une conscientisation, à des réflexions, à des questionnements qui les pousseront à passer à l'action, dans la mesure de leur volonté et capacité.

4.2.5.2 La rencontre

Toutes les participantes sont présentes, sauf Caroline. Mélina a amené sa plus grande, en congé d'école. Toutes sont de bonne humeur et on sent que la fin de l'école arrive : il y a de la fébrilité dans l'air. Il fait beau et chaud et les mères ont le goût de parler de divers sujets et de rire ensemble. Au début de la rencontre, comme les autres, je leur ai lu les thèmes ressortis dans la quatrième rencontre. Elles n'ont rien à ajouter ou à préciser. Elles sont impressionnées du nombre de thèmes tirés de l'analyse de leurs propos. Il n'est pas facile de rapporter les propos aux mères, car beaucoup de thèmes sont ressortis à chaque rencontre, le travail était considérable entre chaque rencontre : il faut reformuler leurs propos dans des termes simples.

Elles ont semblé apprécier cette façon de faire car elles avaient accès à ce qu'elles avaient dit. Elles m'ont dit que cela leur démontrait l'importance que j'accordais à leurs propos puisque je devais les écouter quatre fois! Cela leur permettait aussi de faire le lien entre les rencontres et d'entendre à nouveau ce qu'elles avaient dit. Cela leur permettait de préciser les propos qu'elles jugeaient non-représentatifs de ce qui avait été dit. Après deux semaines, les idées et les réflexions peuvent avoir mûri et il est intéressant de faire le pont entre les différentes rencontres de cette façon. Par contre, je ne sais pas jusqu'à quel point elles étaient à l'aise de revenir sur certains points ou d'exprimer à brûle-pourpoint leurs réflexions, leurs commentaires. Il aurait probablement fallu y accorder plus de temps.

Après la lecture des thèmes, Isabelle annonce que le directeur de l'école ne pouvait pas être présent à cette rencontre, mais qu'il avait signifié à Isabelle son désir de les rencontrer. Elles expriment spontanément leurs craintes vis-à-vis de cette rencontre, car elles ont peur qu'il prenne toute la place et leur « enseigne » la vérité... Isabelle leur parle de l'avenir, de l'année prochaine, de la manière dont elle continuera de les accompagner, de la suite de ces rencontres, de leur préparation pour le rencontrer, de la création d'un OPP, etc. Ces perspectives aident les mères à voir venir la suite des choses, à voir que ces cinq rencontres ont eu un sens et qu'il y aura des suites. Elles parlent beaucoup de leur rapport et de la communication avec l'école, elles font de nombreuses recommandations et elles parlent de la formation d'un OPP.

Les participantes mentionnent leur désir de réaliser un OPP, de passer à l'action par des gestes concrets à l'école, de communiquer leur point de vue au directeur, mais elles soulignent aussi le besoin d'être accompagnées là-dedans. C'est ce qui les inquiète : comment se vivra la suite des choses? Chose certaine, elles désirent se voir cet été avec les enfants pour faire des pique-niques. Elles ont su créer des liens qui semblent les unir et les rendre complices autour de ce qu'elles partagent en commun : leurs enfants et l'école. Je crois que même si un OPP ne se forme pas en septembre, le groupe de recherche aura permis à ces femmes d'être ensemble, d'être moins seules dans leur coin.

4.2.5.3 Les constats post-rencontre

Suite à la rencontre, Isabelle et moi avons fait le bilan de notre animation. Isabelle a dit être satisfaite, elle m'a laissé plus de place car elle sentait que ça devait être fait comme cela. Elle a été très à l'aise dans la démarche, impressionnée par leur cheminement. Moi aussi je ressors satisfaite de ces rencontres. Toutefois, je me questionne sur la place que prend l'intervenant-animateur dans ce genre de groupe. En effet, quand Isabelle parlait de la rencontre avec le directeur, « genre un questions-réponses » selon ses propos, les participantes lui ont clairement signifié qu'elles voulaient discuter pour faire changer des choses, pas juste pour entendre le point de vue du directeur. Isabelle a mentionné : « on sortira pas les pancartes », « on va écouter ce qu'il a à dire », « on changera pas les lois ». Ces mères sont loin de revendiquer, au contraire, elles sont craintives. Comment accomplir notre rôle d'accompagnement et de guide sans imposer nos façons de voir, nos valeurs? C'est ce jonglage avec lequel les animateurs et intervenants doivent constamment composer.

4.3 Feed-back de la démarche de groupe : ensemble on peut!

J'avais le désir de recueillir leurs rétroactions sur la démarche de recherche en groupe. À la fin de chaque rencontre, elles m'ont exprimé leur grande appréciation de ce type de démarche. Au début, le fait d'être en groupe a été jugé comme plaisant. Elles ont pu partager les mêmes opinions. Elles ont également pris conscience de certaines choses qui leur ont permis d'aller de l'avant. Puis à la deuxième rencontre, elles ont parlé de leur intérêt quant au groupe comme un moyen d'en apprendre davantage, que le groupe était satisfait de leurs apprentissages. Le groupe leur permettait d'apprendre, grâce à l'expérience de l'une des mères sur un Conseil d'établissement, grâce aux échanges et aux débats des idées. À la troisième rencontre, elles ont dit que de découvrir que d'autres personnes partagent les mêmes opinions, particulièrement une intervenante, renforçait leurs convictions, qu'elles se sentaient alors moins seules :

[...] Ben quand on voit que l'autre a la même opinion que nous, on se dit ok, d'abord là je suis pas toute seule à penser ça, ça veut dire que mes convictions sont bonnes parce qu'on est une méchante gang à penser la même chose (Kathie, 3^e rencontre, p. 21).

Plusieurs d'entre elles ont mentionné que ce groupe leur faisait du bien, qu'elles se sentaient comme en « thérapie », que ça leur faisait du bien de « chialer » ! Elles ont souligné à plusieurs reprises à quel point elles appréciaient le fait d'appartenir à un groupe, d'avoir les mêmes idées que les autres.

Dans les deux dernières rencontres, les participantes ont dit qu'ensemble, elles pouvaient faire bouger des choses. Mélina, dans la quatrième rencontre, l'a exprimé ainsi : *Oui, ensemble, j'y crois!* (p.10) Elles m'ont grandement remerciée de les avoir regroupées et accompagnées dans cette recherche.

Une fois complétée cette analyse du processus de groupe, les résultats des propos tenus par les mères au courant des cinq rencontres de recherche pourront être exposés dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

RÉSULTATS

Dans cette partie, j'exposerai les différents sujets qui sont ressortis durant les cinq rencontres de recherche. Ces thèmes regroupent les propos tenus, parfois durant une rencontre, parfois à l'occasion de plusieurs rencontres. J'ai regroupé ces sujets en trois grandes parties de rubriques de classement.

La première concerne les expériences, passées et présentes, des parents :

- Vis-à-vis de leur propre expérience scolaire;
- avec les services préscolaires;
- avec leurs enfants.

La deuxième partie aborde les rapports que les participantes entretiennent avec l'école : comment ces rapports se vivent-ils, comment sont-ils vécus ou perçus? La quantité de thèmes ressortis dans cette deuxième section de résultats est considérable. En effet, on y retrouve une grande partie des propos des participantes, soit près de la moitié des résultats. Les propos ont donc été regroupés et touchent :

- l'information et la communication;
- la reconnaissance, la compréhension et le respect;
- les prises de décisions;
- les relations avec les professeurs;
- les liens avec les services professionnels;
- la perception des autres parents à l'école;
- les liens avec l'institution scolaire.

Vers la fin de cette partie, j'exposerai les propos des participantes relativement aux différentes stratégies que les parents ont adoptées.

La troisième partie aborde le point de vue des mères sur la participation parentale scolaire, partie centrale de ma question et de mes objectifs de recherche :

- la définition qu'elles en ont;
- les différents lieux comme l'AGA, l'OPP et le CÉ;
- les recommandations des participantes en ce qui concerne l'école et les divers lieux de participation.

J'espère que la richesse de leurs témoignages se révélera à travers les extraits de verbatim intégrés dans cette présentation.

5.1 Première partie : les rapports d'expérience des parents

5.1.1 Rapport des parents avec leur propre expérience scolaire

Tout d'abord, en lien avec ma problématique, ma question et mes objectifs de recherche, je tenais à comprendre de quelle manière ces femmes avaient vécu leur propre période scolaire, durant leur enfance.

Après les cinq rencontres avec les participantes, il s'est avéré que les souvenirs que gardent les participantes de l'école durant leur enfance sont parfois positifs, parfois plutôt négatifs : en fait, leur enfance semble marquée par des souvenirs mitigés face à l'école.

En effet, pour plusieurs participantes, les souvenirs reliés à cette période de leur vie sont paisibles et faciles à raconter. La plupart d'entre elles se sentaient appréciées par les professeurs, la petite école évoque de beaux moments de leur enfance. Généralement, les

participantes trouvent que leurs rapports avec les adultes, parents et professeurs, étaient harmonieux. Un des points positifs évoqués concernait la présence de diverses ressources professionnelles. En effet, les participantes se remémorent la présence assidue de professionnelles à l'école. Elles racontaient que ces professionnelles, des femmes pour la plupart, étaient très accessibles durant leur enfance. Un autre point positif et marquant qu'elles soulignent concerne les rencontres entre les professeurs et les parents, fréquentes et très appréciées, que ce soit par elles, en tant qu'enfants, ou par leurs parents. Elles ont raconté que ces rencontres se faisaient individuellement, ce qui permettait à leurs parents de se sentir à l'aise pour parler aux professeurs. Lors de la première rencontre, Nathalie a d'ailleurs parlé de ses souvenirs scolaires en disant *«moi, je me rappelle, quand j'étais jeune, ma mère allait aux réunions avec moi, c'était pas avec quatre autres parents...on discutait pas de toutes ensemble»* (p. 13).

Par contre, cette période de vie évoque également des souvenirs plus douloureux chez la plupart d'entre elles. En effet, cette période de vie a parfois été, pour elles, difficile. Plusieurs ont mentionné qu'elles se faisaient difficilement des amies et qu'elles vivaient presque toutes de l'intimidation. Cette intimidation se vivait souvent lors des périodes de sport, comme les cours d'éducation physique, où elles n'étaient pas nécessairement les meilleures : alors, ces moments ont souvent été synonymes de rejet et de souffrance durant leur enfance. D'ailleurs, du même souffle, elles affirment que, malgré leurs bonnes relations avec les adultes, tous fermaient les yeux sur ce harcèlement. L'animatrice a d'ailleurs demandé aux participantes si elles avaient senti que les adultes étaient pour elles des alliés dans ces situations difficiles, ce à quoi elles ont toutes répondu spontanément par la négative. Aussi, plusieurs participantes ont beaucoup parlé de la période des devoirs, période vécue avec tension pour plusieurs d'entre elles. Certaines vivaient des difficultés scolaires ou traversaient des relations explosives avec leurs parents car elles refusaient d'étudier.

Globalement, pour la plupart des participantes, il s'est avéré que leur participation parentale scolaire actuelle s'inscrivait en continuité ou en opposition avec le modèle parental reçu. En

effet, certaines participantes ont vanté l'implication de leurs parents à l'école quand elles étaient petites et souhaitent continuer dans cette voie. C'est le cas de Kathie qui, dans la première rencontre, a souligné : « *Ma mère l'a fait. Ma mère quand j'étais jeune, elle allait à toutes les sorties qu'on faisait, ma mère était bénévole.* » (p. 4). Alors que pour d'autres participantes du groupe, comme Carole, leur désir de s'impliquer exprime plutôt une rupture quant à l'implication de leurs parents : « *Papa criait pis maman, a' n'aidait pas...moi je tiens pas à ça du tout, je veux avoir un suivi proche avec les enfants...* » (première rencontre, p.6).

La plupart des participantes au groupe ont aussi souligné le fait que leurs parents ne pensaient pas être autorisés à entrer à l'école s'ils avaient des questions et ne le faisaient donc pas, ou très peu. Solène a bien décrit cette situation en mentionnant durant la première rencontre : « *A' pensait peut-être pas qu'a' pouvait entrer dans l'école...c'est les professeurs qui s'occupent des enfants, ben moi ma place elle est à la maison : c'était pas mal ça!* » (p.9). Kathie est la seule participante qui a souligné le fait que sa mère entrait aisément à l'école, pour faire du bénévolat, mais aussi pour aider ses enfants lors de la période des devoirs : « *Ma mère 'était pas scolarisée...elle n'avait pas peur d'aller voir le professeur...pour écouter ce que le professeur disait pour nous aider à faire nos devoirs le soir.* » (première rencontre, p.9)

5.1.2 Le rapport des parents avec les services préscolaires : des rapports harmonieux qui n'ont pas continué à l'école

Les rapports qu'elles ont eus durant la période précédant l'école figure parmi les sujets qui ont été abordés. En effet, je voulais connaître la manière dont elles envisageaient ou imaginaient leurs relations avec l'institution scolaire avant que leurs enfants la fréquentent. Même si ces mères sont toutes à la maison à plein temps, leurs enfants ont tous fréquenté, soit le programme Passe-Partout, soit le CPE ou la garderie en milieu familial, à temps partiel.

Il s'est avéré que leurs représentations scolaires ont été largement teintées par leurs bons rapports avec les services préscolaires. Tout d'abord, les participantes trouvaient que le CPE et la garderie en milieu familial avaient bien préparé leurs enfants pour l'école. Ces mères se sont montrées satisfaites du fait qu'il y avait en préscolaire de nombreuses rétroactions concernant leurs enfants, de façon verbale ou écrite. Passe-Partout³, un programme auquel leurs enfants ont tous participé, a été une expérience généralement positive. Lors de la première rencontre, Solène a mentionné qu'« *y'avait des trucs ben intéressants, mais j'aurais aimé qu'en maternelle, première année, on continue d'avoir ce genre de réunions-là...une fois de temps en temps* » (p.11). Une des mères a toutefois évoqué plusieurs facteurs ayant découragé la participation de certains parents au programme :

[...] Les christie de rencontres obligatoires, le soir, de telle heure à telle heure, on en a d'autres à faire garder, faut y aller sinon il te sacre dehors, dans l'fond, moi les sujets...comment encourager votre enfant, c'est important de lui dire que vous l'aimez, que ci, que ça, c'est pas nécessaire que personne me le dise ça... (Carole, première rencontre, p. 11).

Malgré certains écueils évoqués par cette mère, elles ont toutes affirmé que les rapports avec ces milieux préscolaires étaient généralement faciles et ouverts. Plusieurs d'entre elles s'imaginaient, en conséquence, que leurs rapports avec l'école allaient être semblables. Mais la réalité scolaire s'est avérée fort différente. Certaines n'ont pas été étonnées, d'autres ont été fort surprises, mais elles ont affirmé être généralement déçues. Comme l'a exprimé Solène « *quand j'ai vécu ça au Passe-Partout, j'me suis dit que ça devait ressembler à ça en maternelle, tsé, j'me suis dit qu'en maternelle, ils font plus de rencontres. Mais y font juste une rencontre de parents au début de l'année* » (première rencontre, p. 10).

³ Passe-Partout est un programme gouvernemental d'intervention auprès des familles, créé pour favoriser la réussite scolaire des enfants issus de milieux socio-économiquement faibles. (Passe-Partout, un soutien à la compétence parentale, ministère de l'Éducation du Québec, 2003 : 11-12).

5.1.3 Le rôle parental: un rôle difficile à exercer

Concernant leurs rôles de parent, les participantes ont toutes exprimé leur grand désir, depuis la naissance de leur premier enfant, de s'impliquer auprès d'eux, de les suivre, de passer du temps avec eux et d'être un bon modèle. Le fait qu'elles participent à ce type de discussion est probablement un bon indicateur de cette présence quotidienne. Toutes ces mères restent à la maison avec leurs enfants. Elles ont dit croire fermement que l'ouverture à la confiance est la clé du succès avec les enfants, tout en gardant une position de mère et d'autorité auprès d'eux. Elles ont cependant soulevé les difficultés plus importantes que lors de la petite enfance et qu'elles ont éprouvées lorsque les enfants sont entrés à l'école.

Premièrement, une mère a mentionné que le détachement avec son fils a été éprouvant lorsqu'il est entré à l'école. On peut supposer que pour beaucoup de ces enfants, la séparation peut également être difficilement vécue, tout comme pour leurs parents. L'école prend-elle cette réalité en compte lorsque les enfants entrent en maternelle ou en pré-maternelle?

En deuxième lieu, elles ont identifié plusieurs craintes qui les taraudent dans leur rôle parental. Ces angoisses sont parfois reliées avec leur propre passé scolaire : l'intimidation est un sujet qui a resurgi à plusieurs occasions de la plupart des participantes. Toutes les mères ont peur que leurs enfants en subissent. Lors de la première rencontre, deux mères se sont livrées sur ce sujet. Carole a dit que « *j'veux pas qu'y souffre de se faire écoeurer... vivre l'angoisse que moi j'ai vécu pis qu'un enfant devrait pas vivre* ». Solène a ajouté que « *moi aussi, j'ai tellement peur que mon gars y vive ça aussi. Qu'il n'aille pas confiance en lui, comme moi j'ai vécu finalement* » (p. 7).

Également, elles ont avoué à plusieurs reprises qu'elles se sentent souvent dépourvues comme parent face aux nouvelles méthodes d'apprentissage. Elles doivent accompagner

leurs enfants durant les périodes de devoirs, mais elles ont constamment peur de les induire en erreur :

[...] Je me suis faite chicaner, v'là 2 ans, j'va m'en rappeler toute ma vie, eille la petite, elle a eu une faute dans sa dictée pour une cédille. Parce qu'une cédille mesdames, ça se fait pu comme avant. Une petite barre avec une boule, tut, tut, tut, c'est pas une cédille. C'est comme ça. Elle a eu une faute dans sa dictée parce qu'elle avait mis une cédille, c'est moi qui lui avais montrée...Pis tu veux pas montrer, tu veux pas y dire que c'est comme ça que moi je fais...l'induire en erreur (Carole, première rencontre, p. 9-10).

Certaines participantes ont d'ailleurs soulevé qu'elles aimeraient que les enfants fassent leurs devoirs à l'école étant donné que la façon d'enseigner a changé et qu'elles se sentent dépourvues dans leur rôle parental. Dans la deuxième rencontre, Solène a mentionné qu'elle « *trouve que les devoirs, ça serait l'fun s'ils étaient faits à l'école. Parce qu'aujourd'hui avec toutes les changements, la façon d'enseigner pis toute ça...* » (p. 12).

Aussi, plusieurs participantes ont avoué qu'être parent est un rôle difficile à exercer lorsque leur enfant est dans une classe exigeante et turbulente. Elles observent que cet environnement a de nombreuses répercussions négatives sur leurs enfants, tant au niveau de leurs apprentissages qu'au niveau psychologique, mais elles ne savent pas comment remédier à la situation. Lors de la quatrième rencontre, deux mères ont témoigné de leur grand désarroi. Nathalie nous a dit que son « *gars est devenu nerveux, il se gratte, il est devenu anxieux* ». Mélina a renchéri en nous disant que sa « *filles est pénalisée, les effaces revolent, ils se poussent dans un mur, un p'tit gars tient pas en place! Toi en tant que parent, qu'est-ce que tu peux faire?* » (p. 12).

En somme, les participantes ne savent souvent pas comment agir devant ces différentes situations de la vie scolaire qui les interpellent dans leur rôle de parent. Elles se sentent dépourvues de stratégies et ne se sentent pas soutenues par l'école qui pourrait les aider dans leur rôle de parent, de mère. Cependant, elles demeurent convaincues qu'elles doivent affronter ces difficultés rencontrées à l'école, non les éviter, car leurs façons de réagir dans

ces différentes situations serviront de modèle pour leurs enfants, dans le futur et sur le marché du travail :

Ben il faut que tu penses à long terme aussi. Parce que là si ton gars y voit que tu changes de classe parce que ça va pas bien avec le professeur là, ben ça veut dire que tout au long de sa vie là, sur le marché du travail... je l'aime pas le boss! Bonne chance! (Solène, première rencontre, p. 25)

5.2 Le vécu et la perception des rapports avec l'école

La majorité des propos des participantes a été regroupée autour de ce thème du vécu et de perception des rapports avec l'école. En effet, d'une rencontre à l'autre, les mères ont beaucoup parlé de leurs rapports à l'école et de la communication avec celle-ci.

5.2.1 Ambivalence et critique

Lors de la première rencontre, plus particulièrement, les participantes ont exprimé beaucoup d'ambivalence au sujet de leurs rapports avec l'école. D'une part, durant cette première rencontre, elles ont témoigné de beaucoup de respect, de compréhension et de confiance dans leurs rapports avec l'institution scolaire. Elles disaient comprendre que la réalité à l'école n'est pas celle de la maison. Elles ne voulaient pas intervenir dans leurs affaires et elles ont dit respecter l'autorité et les décisions de l'équipe-école. Elles savaient que parfois, le directeur était coincé avec certaines directives venant d'en haut et qu'il devait jongler avec différentes personnes, différents obstacles. Elles comprenaient aussi que le travail de l'équipe-école n'était pas toujours facile :

[...] Mets-toi dans les culottes du prof qui en a 20, pis y'en a une grosse majorité qui vont les domper là. C'est une garderie comme on disait...Elle, a' l'essaie de faire quelque chose avec 20 petits enfants, de petits mongols, qui sautent partout, qui ont 5-6 ans (rires) (Carole, première rencontre, p. 23).

Mais d'autre part, durant cette rencontre, elles se sont également montrées critiques et se sont contredites à plusieurs reprises dans leurs propos. Par exemple, elles ont dit à la fois que les parents ne participent pas à la vie scolaire des enfants, mais que parfois il y a trop de parents qui veulent s'impliquer. Lors de la deuxième rencontre, leurs discours ont été davantage univoques. Au fur et à mesure des rencontres, elles se sont montrées de plus en plus critiques vis-à-vis de plusieurs réalités auxquelles elles sont confrontées dans leurs rapports à l'école. Voici les principaux sujets qui sont ressortis.

5.2.2 Insatisfaction face au manque d'information et de communication

Le manque d'information et de communication est l'un des thèmes qui a été largement abordé par les mères durant les cinq rencontres de recherche. Elles ont exprimé à plusieurs reprises leur insatisfaction parce qu'elles n'avaient pas assez d'information : ni par rapport à leurs enfants, ni par rapport à la vie scolaire en général. Elles ont illustré ces manques par plusieurs propos. Par exemple, elles ont mentionné que les parents ne sont pas tenus au courant que des enseignants remplacent les titulaires des groupes lorsque ces derniers sont malades, même sur de longues périodes. À cause de ce manque généralisé d'information, elles ont souvent l'impression d'être tenues à l'écart de ce qui se passe à l'école. Elles ont dit que souvent, elles ne connaissent pas les adultes avec qui leur enfant passe la journée (spécialistes, remplaçants, etc.).

Aussi, les parents ont dit recevoir souvent des messages contradictoires de la part de l'institution scolaire. En effet, plusieurs mères ont souligné que les professeurs de maternelle leur disaient d'entrer et de se sentir à l'aise pour aller les voir. Par contre, elles n'avaient pas le droit d'entrer dans la cour ni dans l'école, sauf via le service de garde que la plupart de leurs enfants ne fréquentent pas. Le seul moyen à leur disposition pour parler avec le professeur était donc de prendre un rendez-vous. Elles trouvaient que cette façon de faire brime les contacts spontanés avec l'équipe-école. Les participantes ont dit devoir courir sans cesse après les rencontres. Ce va-et-vient dans les communications via l'agenda a comme conséquence de produire des délais inopportuns entre la situation dont le parent

souhaite discuter et la rencontre entre le parent et l'enseignant. La situation problématique s'est souvent produite plusieurs jours plus tôt, voire plusieurs semaines, et la rencontre n'est plus nécessairement à propos.

Ce manque d'information, de communication et d'harmonie ne concerne pas seulement la communication entre l'école et le parent, mais également celles qui se font entre les membres de l'institution. Une mère a mentionné que, très souvent, elle sent une certaine tension entre les membres de l'équipe-école. Plusieurs mères ont aussi expliqué que lorsqu'elles passaient par le secrétariat, l'accueil n'était pas des plus chaleureux. En effet, comme le nomme Patricia lors de la troisième rencontre « *comme la secrétaire, a' fait toujours comme si je m'en venais voler un enfant! La banque ils me reconnaissent pis j'y vais une fois par 3 mois déposer 10 piasses!* » (p. 11).

Les participantes ont rapidement souligné que la communication n'était pas optimale et qu'elles souhaitaient que les choses soient autrement dans leurs rapports avec l'école. Pour ces mères, étant donné le manque de communication, un des seuls ponts possibles réside dans les devoirs des enfants, période qui permet aux parents de faire un suivi de ce qui se passe à l'école, particulièrement si l'enfant a des difficultés. Lors de la deuxième rencontre, Mélina nous a dit que « *si la communication était plus présente et à jour, il n'y aurait pas de problème comme ça (sur la nécessité ou non des devoirs à la maison)* » (p. 12).

Elles ont aussi dit souvent qu'elles désiraient devenir bénévoles à l'école parce que c'est souvent la seule façon pour elles de savoir ce qui s'y passe. D'où l'impression, peut-être, que les enseignants se sentent parfois espionnés ou épiés...D'ailleurs, Mélina a illustré ses propos en disant que les parents sont « *pas juste bénévoles pour donner de leur temps. C'est rendu qu'on est bénévole pour être au courant ! Parce que sinon on n'a pas d'écho de ce qui se passe. Je veux savoir ce qui se passe* » (troisième rencontre, p. 11)

Selon ces mères, la rupture de communication entre les parents et l'école a souvent pour conséquence que les enfants en tirent profit alors qu'il serait plus avantageux que les

adultes se parlent. Carole illustre bien cette réalité de ses propos colorés, en disant : *«tsé, les enfants c'est brillant en tabarouette, tsé, fait qu'ils savent très bien (si les parents et l'école ne se parlent pas)»* (première rencontre, p. 5).

5.2.3 Un manque de reconnaissance, de compréhension et de respect de la part de l'école : les parents veulent en faire partie !

Les participantes ont dit sentir, de la part de l'école, un manque de reconnaissance, de compréhension et de respect vis-à-vis des parents. Elles ont souligné que beaucoup de préjugés circulent à leur encontre. Trop souvent, les parents perçoivent que la faute leur incombe : ils se sentent infantilisés et jugés. Elles ont dit soupçonner que l'institution ne leur reconnaît pas de compétences pour les aider à l'école. Nathalie a dit que *« moi, je ressens pas qu'ils nous reconnaissent des compétences pour aider à l'école, comme si on connaissait rien... »* (troisième rencontre, p. 19) Elle a dit vouloir aider en faisant du bricolage, des ateliers dans les classes, mais elle sentait qu'un mur les séparait.

Par exemple, les participantes ont dit que l'école refuse parfois que les parents accompagnent les enfants dans les sorties ou dans les classes, même si c'est important pour eux, que cela les valorise. Mélina a témoigné que *«cet hiver, il y avait une sortie à la base de plein air pour aller glisser. J'ai demandé s'ils avaient besoin de parents, on m'a dit non, on n'a besoin d'aucun parent »* (troisième rencontre, p. 19).

Cependant, une participante a dit que l'école lui a quelquefois reconnu des compétences reliées à son enfant, ce qu'elle a trouvé flatteur. En effet, Nancy a dit qu'on lui a *« déjà dit que j'étais un bon parent, bien structuré. C'est rare, mais ça m'est arrivé qu'on le dise pis j'ai trouvé ça flatteur »* (troisième rencontre, p. 18).

Les participantes ont dit considérer leur bagage de vie valable, et qu'il devrait en ce sens être reconnu par l'école, pas seulement au niveau de leur rôle parental, mais surtout pour aider bénévolement à l'école, pour y avoir une place comme parent et partenaire. Pour cela,

elles aimeraient établir des ponts avec l'équipe-école, connaître leur point de vue et être écoutées, mais elles ont dit craindre de s'exprimer. Craindre que rien ne change. Craindre que l'équipe-école argumente pour avoir raison, pour les faire taire. Les propos de Mélina sont d'ailleurs éloquents lorsqu'elle exprime à la cinquième rencontre que *« moi ça me fait peur de le rencontrer (le directeur), j'ai l'impression de me faire vendre un char...qu'il nous passe une belle salade »* (p. 8).

Les participantes ont aussi dit qu'elles s'occupent de presque tout ce qui concerne l'école et les enfants, mais elles ressentent tout de même que l'école prend les interventions de leurs conjoints plus au sérieux, lorsque les hommes, pères et/ou conjoints se mêlent de certaines situations. Mélina a d'ailleurs dit que *« je pense que l'école nous prend plus au sérieux si c'est le papa qui intervient ! »* (troisième rencontre, p. 17).

5.2.4 Le pouvoir de prendre des décisions : une impuissance ressentie

Du fait qu'elles ne perçoivent pas d'ouverture, que les rapports sont difficiles et qu'elles sont peu informées, les participantes ont affirmé du même souffle qu'elles sentent n'avoir aucun pouvoir pour prendre certaines décisions. Elles se disent souvent impuissantes et dépassées : face au manque de professionnels, face aux retenues imposées à l'enfant, face à la classe difficile dans lequel l'enfant évolue.

Très souvent, en plus de se sentir impuissantes dans les interventions et les prises de décisions relatives à leur enfant, elles ne comprennent pas les règles, les décisions ou les interventions scolaires. Par exemple, une mère s'est sentie désarmée face au mauvais comportement de son garçon : elle a trouvé que l'école l'avait déresponsabilisé de son comportement, que l'équipe-école n'avait pas eu assez d'autorité. Elle a d'ailleurs dit que si elle était témoin de ce genre de situation *« y'en frapperait pas d'autres des petites filles, pis il se rentrerait le wizz dans les culottes ! »* (Carole, première rencontre, p. 15).

Une autre trouvait que les conséquences de certaines interventions sur sa fille était beaucoup trop importante. En effet, l'enseignante avait choisi de garder les élèves en classe plus longtemps. La petite fille a alors manqué son autobus scolaire, ce qui a grandement inquiété la mère qui l'attendait à la maison. Cette mère ne savait pas trop comment régler la situation : elle trouvait la situation injuste et « *voulais parler au directeur : pourquoi ils punissent toute la classe pour un ou 2 enfants qui niaient...?* » (Mélina, première rencontre, p. 9).

Les mères ont souvent répété qu'elles se font dire que les professeurs ne veulent pas de leur intervention sur ce qui se passe entre les murs de la classe. Patricia a dit qu'« *on n'est pas d'accord que l'école nous prescrive une façon de faire en nous disant : vous, comme parent, vous n'avez pas d'affaire à intervenir là-dessus...* » (deuxième rencontre, p. 9).

La sécurité est l'un des sujets sur lequel elles expriment souvent leur incompréhension, leur impuissance. À ce sujet, il a d'ailleurs fallu éclaircir plusieurs de leurs propos qui se contredisaient souvent. Ce sujet est revenu à maintes reprises lors de la recherche, soit au courant de quatre rencontres. Généralement, elles trouvent qu'il y a, soit un manque de sécurité (comme pour le transport scolaire en autobus), soit du zèle de la part de l'école. Par exemple, plusieurs mères ont dit que la secrétaire les appelle de façon répétitive lorsque leur enfant est absent, comme si leur jugement parental était remis en cause. Lors de la cinquième rencontre, Nathalie a dit qu'« *elle le sait qu'elle parle avec moi, elle sait que je suis sa mère, moi je trouve ça infantilisant...* » (p. 13)

Le fait que la cour d'école soit fermée aux parents est parmi ces autres exemples qui ont resurgi à maintes reprises. Elles ont dit que cela peut être perçu comme une barrière à la venue des familles dans la cour, même si c'est aussi une mesure qui peut être nécessaire à la sécurité des élèves.

5.2.5 Les rapports difficiles et complexes avec les professeurs

Dans les deux premières rencontres en particulier, les participantes ont souvent mentionné vouloir assister à davantage de réunions et souhaiter de meilleurs contacts avec les professeurs. Elles ont dit que les parents d'enfants dont les comportements sont problématiques et qui dérangent en classe reçoivent souvent des mots dans l'agenda, outil de communication privilégié par l'école. Carole a raconté que l'enseignante de son garçon lui « *écrivait des paragraphes (pour lui dire qu'il n'avait pas un bon comportement)* » (première rencontre, p. 15). Mais lorsqu'elle essayait d'aller lui parler, l'enseignante banalisait les gestes du garçon, ce qui la rendait perplexe. Les mères ont dit que quand les enfants vont bien, c'est souvent beaucoup plus facile, même si une seule rencontre a lieu en début d'année entre les parents et les professeurs. Elles ont généralement très peu d'informations concernant leurs enfants, sauf quand l'enfant rencontre des difficultés.

Comme dit précédemment, les mères ont constaté que l'agenda semble être le moyen privilégié par l'école pour la communication entre les professeurs et les parents. Mais, elles ont insisté sur le fait que des rencontres plus fréquentes étaient nécessaires, puisque c'est souvent à cette occasion que les parents prennent connaissance des bons coups des enfants. Carole a d'ailleurs interrogé cette situation : « *pourquoi il faut que j'attende de voir le portfolio et le professeur pour le savoir (qu'il est bon) ?* » (première rencontre, p. 20).

D'ailleurs, en plus de ne pas être assez fréquentes, ces réunions se font souvent en groupe. Les participantes ont dit trouver que cette façon de procéder les empêchait de parler franchement avec les enseignantes, parce que les autres parents pouvaient entendre la teneur des propos. Elles ont dit que cette façon de faire créait des barrières. Le temps de l'enseignant semblait constamment compté, minutieusement minuté. Elles sentaient qu'elles devaient partager leur temps avec tous les autres parents:

[...] À toutes les années, au début, ils font visiter l'école pis tous les professeurs sont là, comme l'anglais, mais encore là, tsé de telle heure à telle heure, bonjour là, ça sent le swing dans la petite pièce. Pogne lé 2 secondes pour y dire là, tsé t'es avec toute la gang (Carole, deuxième rencontre, p. 14).

Aussi, les participantes ont souligné que certains professeurs avaient plus de facilité et d'habiletés sociales que d'autres dans leurs rapports avec les parents. Lors de la cinquième rencontre, Nathalie a mentionné que « *ça dépend des personnalités! Y'en a qui sont très dynamiques pis qui parlent facilement pis y'en a qui sont plus gênés.* » (Nathalie, p. 18) Certaines participantes ont précisé que souvent, les enseignantes étaient malhabiles pour dire les choses. Comme mentionné précédemment, il y avait des paradoxes entre les écrits dans l'agenda et le discours verbal tenu par l'équipe-école :

[...] ...a' voulait dont me dire que ça allait pas ben là, tsé a' voulait dont me dire que c'est difficile, pis est venue rouge tomate quand a' m'a vu... (Carole, p. 5) ...je l'ai appelé, j'ai essayé de régler ça avec elle : (elle me répond) ben là, on va y laisser le temps...ok là, c'est parce que moi, ce que je lis dans l'agenda, t'es su'l' bord de le tirer par une fenêtre là, ça va vraiment mal (Carole, première rencontre, p. 15).

5.2.6 Le lien avec les services professionnels : des ressources quasi inexistantes

Une des préoccupations majeures fréquemment ressortie durant les cinq rencontres concerne le manque de ressources professionnelles, à l'école comme à l'extérieur (orthopédagogues, orthophonistes, travailleurs sociaux ou psychologues). En effet, les participantes trouvaient que ce manque d'accès à ces services nuit à la prise en charge dans des délais raisonnables. Elles ont posé le même constat au sujet des professionnels de l'extérieur de l'école, sans parler des coûts déraisonnables qui, parfois, s'ajoutent au privé. Elles trouvaient que les besoins de leurs enfants ne cadraient jamais dans les priorités établies par l'école, que beaucoup de ressources étaient destinées aux classes spécialisées.

Lorsque les professionnels étaient présents, les participantes ont dit ne pas savoir comment les rejoindre, ni qui ils étaient. Face à ce constat, les participantes semblaient éprouver beaucoup de désarroi et de colère. Ces mères ont dit qu'elles doivent constamment se battre

pour avoir accès aux services. Mélina a mentionné lors de la cinquième rencontre « *que c'est elle qui les a achalés, achalés, achalés pour que (s)on enfant voie la psychologue* » (p. 12).

5.2.7 Les autres parents à l'école : un regard mitigé

En plus des professeurs et des professionnels, les participantes ont beaucoup parlé des autres parents. Au début des rencontres, leur discours était souvent dichotomique et contradictoire. Par exemple, elles disaient qu'il y avait moins de parents participatifs et que c'était souvent les mêmes parents qui s'impliquaient à l'école, mais que dans une classe particulière, il y avait trop de parents participatifs. Elles ont dit que beaucoup de parents prenaient l'école au sérieux, mais que d'autres se débarrassaient de leurs enfants. Lors des premières rencontres, leur discours était également fortement articulé autour de l'individualité des parents. Par exemple, elles ont affirmé que le comité de parents avait un mot à dire sur certaines situations, mais que les parents, pris individuellement, n'étaient autorisés à rien dire. Une mère a aussi soutenu que c'était au parent à agir quand il n'y a pas de ressources disponibles à l'école, que c'était à lui d'en trouver. Mais cette action individuelle préconisée demeurait souvent limitée, car plusieurs parents n'avaient pas nécessairement de ressources, pécuniaires entre autres:

[...] Fait qu'en n'ayant pas les moyens pis en n'ayant pas toutes les priorités, quand tu disais qu'on était 4 (enfants), on peut pas mettre toutes les priorités à la même place, on achète des patins pis on les envoie au hockey (au lieu d'aller consulter un professionnel en privé) (Carole, première rencontre, p. 18).

Cependant, au fur et à mesure des rencontres, le discours des mères au sujet des parents a évolué vers un discours commun. Elles ont réussi à identifier diverses forces qui les habitaient en tant que membre d'un groupe de mères: le désir d'aider, la présence, la disponibilité, le désir de donner, la confiance et la valorisation dans leur rôle de mère, la capacité de prendre des responsabilités, les nombreuses idées, la conviction qu'en groupe elles peuvent changer des choses, etc. Elles ont aussi affirmé qu'elles aimeraient que les parents se connaissent davantage, mais qu'ils n'en avaient pas l'occasion. D'ailleurs, pour

elles, l'école alternative a une belle vision de la participation parentale, même si elles ont dit être moins à l'aise avec la pédagogie de ces écoles. Une mère a aussi mentionné que quand elle a vu des parents se battre pour avoir des services de spécialistes à l'école, ça l'a incitée à le faire et à partager avec eux ce combat. Elle a dit être passée de l'individualité du problème que sa fille rencontrait à un combat commun pour plusieurs familles.

5.2.8 L'école et les parents : une classe sociale différente

Un autre constat fort important, revenu sur la table au courant de plusieurs rencontres, consiste en ce que les participantes sentaient qu'elles n'appartiennent pas à la même classe sociale que l'équipe-école. Elles ont souligné que les rapports étaient souvent inéquitables, qu'elles se sentaient fréquemment inférieures. Elles ont dit que les décisions étaient prises par « des autorités supérieures à elles ». Les propos de Mélina à ce sujet expriment bien cette inégalité : « *en gros je le vois, on n'est pas au même niveau que l'équipe-école, on est en bas, c'est de même que je le vois* » (troisième rencontre, p. 2).

De plus, elles ont dit sentir qu'il y a trop souvent un hiatus entre les parents et l'équipe-école. Cet écart, elles le situent parfois dans leur manque d'éducation par rapport au directeur et aux professeurs. Elles se sentaient inférieures à cause des connaissances que cette éducation, qu'elles n'ont pas, apporte. Patricia dit qu'« *en même temps, on n'est pas toujours éduquées comme ils le sont...* » (troisième rencontre, p. 5).

Cet écart ressenti, cette différence de classe, a des répercussions négatives sur ces mères et leurs enfants. Par exemple, une participante a signalé que lorsqu'elle a osé critiquer le professeur lors d'un entretien privé, cette dernière a rétorqué le lendemain devant tous les parents. Cette mère trouve que les enseignants « *sont tellement hauts, qu'ils vont pas s'excuser...tu lui lances un reproche pis le lendemain matin, elle te relance la balle devant tout le monde* » (Mélina, troisième rencontre, p. 8).

Aussi, les participantes ont dit que la capacité à s'exprimer influence grandement la perception des autres. Une mère a confessé que lorsqu'elle avait de la difficulté à s'exprimer, elle ressentait que son interlocuteur à l'école s'estimait supérieur à elle :

[...] Tsé, je sais pas, moi j'suis pas universitaire pis rien mais tsé la façon de s'exprimer, si tu as de la difficulté à t'exprimer, même un petit peu, ça fait que tu peux pas ton [...] opinion peut être aussi bonne [...] mais il y en a qui se pensent supérieurs, pis si tu as de la misère à t'exprimer. (Patricia, deuxième rencontre, p. 22)

Elles ont donc conclu que les rapports avec l'institution étaient distants, inaccessibles, inexistantes. Solène dit que « *moi j'trouve que ça envoie comme message qu'y sont pas les bienvenus (les parents)* » (première rencontre, p. 19).

D'ailleurs, ces mères ont ressenti que l'équipe-école n'abordait pas certaines personnes, comme l'intervenante de La Croisée, de la même façon qu'elles l'étaient. Patricia a dit à une autre participante que « *ben ça, sûr qu'il (le directeur) lui aurait pas dit ça (à l'intervenante)* » (cinquième rencontre, p. 9).

5.2.9 Les stratégies adoptées : se battre, mais...être mal perçues !

Les participantes ont conclu que pour être écoutées, elles devaient faire des plaintes et exercer de la pression, en plus d'entrer en confrontation, d'argumenter et de se battre. Les exemples apportés ont été nombreux : pour avoir accès aux ressources professionnelles, pour rencontrer les professeurs, pour avoir un transport scolaire en autobus le midi, pour régler une situation dans une classe difficile, pour parler au directeur, pour signaler l'absence de leur enfant, etc. Au cours de la troisième rencontre, Nathalie a notamment nommé que « *ce que je comprends, c'est qu'il faut être fatigante, pis se battre. Il faut se faire comprendre, c'est pas toujours facile, pis des fois ça marche pas.* » (p. 15).

Elles ont alors dit que l'école les perçoit comme insistantes, fatigantes. Si elles insistaient pour prendre un rendez-vous, elles étaient jugées comme tannantes ou chialeuses. Mélina a

d'ailleurs partagé une expérience concernant sa fille et que « *c'est moi qui lui fais les rappels (au directeur), il me dit : je le sais ! Mais il ne le fait pas, pis c'est moi qui a d'l'air de la fatigante* » (cinquième rencontre, p. 11).

Ce n'est pas seulement la perception de l'école qui les dérangeait, mais aussi le ressenti qu'elles éprouvaient. Kathie nous a parlé de sa peur et que « *c'est vrai, il y a beaucoup de parents qui ont peur de déranger, d'arriver pis d'être fatigans.* » (troisième rencontre, p. 2).

Malgré tout, lors de la cinquième rencontre, elles ont affirmé savoir ce qu'elles voulaient et là où elles en étaient rendues. En effet, comme stratégie, comme moyen d'action, elles ont dit vouloir rencontrer le directeur avec pour ambition de lui parler des sujets communs qui les préoccupaient. Nathalie a d'ailleurs exprimé que « *c'est sûr que c'est difficile si tu connais moins le sujet, mais on va y arriver quand même préparées, on sait ce qu'on veut, on sait où on en est* » (cinquième rencontre, p. 8).

5.3 La participation parentale scolaire

Au cours des rencontres, les participantes ont à plusieurs reprises abordées ce qu'est la participation pour elles. Elles ont aussi parlé des mécanismes de participation et des recommandations qu'elles avaient à faire concernant la participation parentale scolaire.

5.3.1 La définition de la participation par les parents : accompagner son enfant

Au cours de cette recherche, je voulais aller chercher le point de vue d'un groupe de mères concernant la participation parentale scolaire. Bien sûr, l'un des premiers points a été de comprendre la définition qu'elles se faisaient de la participation parentale. Essentiellement, pour ces mères, la participation demeure synonyme d'accompagnement de l'enfant lors des sorties. Elles ont aussi souligné que la participation est pour elles égale à la communication avec l'école et au suivi dans l'éducation de leur enfant. Elles ont souvent associé la

participation au fait de devenir bénévoles à la bibliothèque, ou d'aider ponctuellement pour certaines tâches, essentiellement auxiliaires (recouvrir des livres, nettoyage, etc.). Selon leurs propos, la participation parentale préscolaire a aussi été synonyme de présence lors des sorties, des déjeuners ou de fêtes diverses. Elles ont aussi identifié quelques facteurs qui facilitent ou non la participation: la disponibilité et l'intérêt la facilitent, tandis que la monoparentalité ne la favorise pas.

5.3.2 Les mécanismes de participation parentale : participer, mais comment?

Étant donné qu'il s'agit du sujet central de la recherche, je voulais savoir si les mères connaissaient ou non les mécanismes de participation parentale existants. Comment percevaient-elles ces lieux? Comment en étaient-elles informées? Comment voulaient-elles participer, au sein de ces lieux?

Toutes les participantes ont dit vouloir participer davantage à la vie de l'école parce qu'« *on a toutes en commun qu'on trouvait ça ben intéressant de s'impliquer* » (Nathalie, quatrième rencontre, p. 2). Elles ont également dit que l'implication à l'école leur permettait de se faire comprendre quand elles avaient besoin de quelque chose. D'ailleurs, les mères percevaient les écoles avec des parents impliqués comme dynamiques et meilleures.

Par contre, les participantes ont dit ne pas savoir par où commencer pour s'engager à l'école. Comme elles ont insisté tout au long des rencontres, elles ont souvent l'impression de ne pas avoir suffisamment d'information sur ces divers lieux. Patricia a d'ailleurs soulevé, spontanément : «*Mais ils parlent de quoi à l'assemblée générale?*» (deuxième rencontre, p. 19).

Les mères ont constaté recevoir de l'information par écrit, mais elles ne la comprenaient pas toujours. Elles ont dit ne pas la retenir, qu'elles recevaient trop d'informations par écrit. Par exemple, les mères ont noté que le journal publié par l'école communiquait certaines informations, mais ce journal n'était pas mis à jour. Souvent l'information provenait

davantage du bouche-à-oreille. Au début de l'année scolaire, les mères ont affirmé que les parents remplissaient une fiche qui leur demandait dans quel domaine elles voulaient s'impliquer. Les participantes ont dit que malheureusement, il n'y a jamais eu de suite à ce questionnaire.

Une des solutions proposée par ces mères consiste en ce que les comités, sur lesquels siègent des parents, se présentent lors d'occasions diverses, comme la rentrée des maternelles ou la soirée de rencontre avec les professeurs. Elles aimeraient qu'on prenne plus de temps pour leur expliquer les divers lieux, qu'on réponde à leurs questions. Une mère a dit qu'elle aimerait que les parents élus du CÉ sondent les autres parents, qu'ils soient à leur écoute, qu'ils se fassent connaître. Durant la deuxième rencontre de recherche, les mères ont eu l'occasion de poser des questions, de prendre le temps de comprendre et elles nous ont exprimé leur satisfaction à cet égard. Nathalie a soulevé qu'«*on les a pas toutes, ces informations-là* » et Solène de renchérir en disant «*regarde juste qu'est-ce qu'on vient de faire aujourd'hui là, c'est l'école qui devrait le faire...*» (deuxième rencontre, p. 32).

En effet, Isabelle a apporté divers documents au sujet des lieux de participation parentale scolaire existants actuellement. Ces documents ont permis aux mères de se prononcer, de réfléchir sur ces espaces créés par le gouvernement québécois via la Loi sur l'instruction publique. Il y avait parfois beaucoup de confusion sur les rôles et le pourquoi de chacun de ces lieux. L'expérience de Nathalie sur un CÉ, la présence des deux animatrices possédant chacune une expérience sur un CÉ et la documentation, ont contribué à débrouiller les propos.

Premièrement, les participantes ont constaté que l'école ne favorise pas la participation parentale en faisant l'AGA durant la soirée de rencontre avec les professeurs. En effet, elles ont dit que les parents n'avaient pas le temps d'assister aux deux événements, l'AGA et la rencontre avec les professeurs, surtout dans le cas des parents qui ont plusieurs enfants. Aussi, les parents ont souligné leur embarras à se présenter devant toute l'école pour des

élections. Si l'AGA se déroulait à un autre moment, la gêne serait moindre, car il y aurait moins de personnes présentes. Une mère a dit que le directeur recrutait certains parents en leur disant que c'était facile d'être sur un CÉ. Étant donné le nombre trop restreint de parents qui se sont présentés, elle s'est sentie obligée de se proposer :

[...] Moi, c'est quelque chose que je ne connaissais pas. Moi, le directeur m'a dit : ah! il n'y a rien là, vous allez voir ça se fait bien, pis, j'avais aucune idée dans quoi je m'embarquais. (...) y'avait tellement pas de parents que t'as quasiment pas le choix, tu dis oui, oui (Nathalie, deuxième rencontre, p. 25).

De plus, les mères ont dit que les réunions, comme l'AGA, étaient difficilement compréhensibles et qu'elles se sentaient parfois à côté de leur chaise. D'ailleurs, Carole dit qu'« *honnêtement, j'ai rien compris de tout ce qui a pu se dire là...* » (deuxième rencontre, p. 22).

Nathalie, qui a siégé deux ans sur le CE de son école, a pu identifier plusieurs aspects problématiques à propos de ce lieu de participation. Premièrement, elle a dit que le CÉ est essentiellement administratif et que les parents ont peu de pouvoir au sein de cette structure. À propos du pouvoir, Nathalie a dit qu'elle n'a « *pas senti que j'en avais, mais si peut-être j'en voulais, je ne sais pas* » (deuxième rencontre, p. 19).

Cette mère a dit que très souvent sur le CÉ, les idées et les décisions venaient surtout des professeurs et de la direction, que c'était les gens qui avaient des connaissances qui prenaient les décisions. Par son expérience sur un conseil d'établissement, Nathalie a dit aux autres participantes que « *c'est ceux qui connaissent les choses qui finissent pas prendre des décisions* » (deuxième rencontre, p. 21). Elle a d'ailleurs souligné que les enseignants se connaissent, alors que les parents ne se connaissent pas nécessairement. Finalement, elle a décidé de ne pas se représenter sur le CÉ même si, paradoxalement, la participante a incité les autres parents du groupe à aller sur le conseil.

Les participantes ont dit sentir qu'il faut posséder différentes qualités pour faire partie d'un CÉ : une forte personnalité, des connaissances, de l'esprit d'équipe, des capacités d'affirmation de soi, des forces, etc. De plus, elles ont regrettées ne pas détenir le savoir ni l'information nécessaire pour siéger au CÉ, pour prendre éventuellement des décisions.

Vers la quatrième et cinquième rencontre, les mères ont exprimé leur souhait de créer un OPP et de rencontrer le directeur pour discuter de certains sujets qui les préoccupent. De plus, les participantes ont dit vouloir organiser des réunions afin de parler de ces sujets préoccupants. Les mères ont cherché de l'information sur internet pour savoir ce que réalisaient les autres OPP dans différentes écoles. Suite à la troisième rencontre, les participantes en ont spontanément parlé aux parents qu'elles connaissaient, pour qu'ils s'impliquent éventuellement eux aussi. Mais elles ont constaté que les parents ont généralement peur ; ils ne savent pas ce qu'est un OPP et ils ont peur du temps que cela va leur demander. Les mères ne savaient pas si les autres parents allaient se joindre à leur projet, ce qui les inquiétait. Kathie a senti que « *ça fait peur aux parents, ça fait peur, il faut faire attention* » (quatrième rencontre, p. 2).

Elles ont souligné qu'un OPP devait miser sur les forces et les habiletés de chacune et qu'elles devraient tenir compte des idées de tous afin de travailler sur des préoccupations communes à tous les parents :

[...] Moi, j pense que l'OPP, c'est d'amener la force de chacun avec les habiletés de chacun pour essayer de monter une école de rêve, il me semble, dans le sens, mettons, à gang, on va peindre ça. (Mélina, quatrième rencontre, p. 3).

Mais les participantes étaient conscientes que ce n'était que le début de leur conscientisation, de leur engagement; que les choses ne changeraient pas si rapidement. Lors de la dernière rencontre, Nathalie a d'ailleurs dit qu'« *il faut être conscientes que ça commence, que les changements n'arriveront pas si vite* » (p. 5).

5.3.3 Les recommandations des parents : du constat à l'action

Elles en sont donc arrivées à exprimer leur souhait que les CPE, les organismes communautaires et le programme Passe-Partout les informent mieux au sujet des lieux de participation scolaire, avant la rentrée de leur enfant à l'école. Carole a dit qu'elle aimerait que les « *CPE, les garderies, qu'ils nous en parlent avant...* » (deuxième rencontre, p. 28).

Lors des premières rencontres, les discours relevaient de simples constats et du domaine de l'individualité. Souvent le discours se situait au niveau de l'attente individuelle que chacune avait vis-à-vis de l'école. Par exemple, elles ont soutenu que le parent devait prendre sa place, aller de l'avant, foncer pour son enfant. Elles ont aussi souligné que les parents devaient aller chercher de l'information et prendre le temps de passer par-dessus leur gêne et leurs peurs.

À la troisième rencontre, le discours s'est graduellement transformé. Ensemble, elles ont alors constaté que l'école ne répondait pas à leurs attentes. Elles ont dit vouloir s'engager, vouloir être outillées, aider à réaliser des choses, avoir une place à l'école :

[...] Moi, j'ai juste envie d'être là, d'être présente, pis ce que j'attends d'eux, c'est qu'ils me donnent les outils pour être capable, qu'ils me donnent la chance, pis que si eux autres, ils sont capables de faire telle affaire, de m'aider à le réaliser si moi j'ai le goût de le faire, mais peut-être pas nécessairement les capacités, les connaissances, les compétences, j'attends d'eux qu'ils me donnent la place. (Nathalie, troisième rencontre, p. 21).

Puis à la quatrième et à la dernière rencontre, le discours s'est engagé encore plus loin. Elles en sont venues à constater ce qu'elles aimeraient changer à l'école et à réfléchir au comment elles pourraient le faire, au comment elles passeraient à l'action, comme groupe.

Un des sujets prioritaires qu'elles ont soulevé a été la revitalisation de la cour d'école pour qu'elle soit réparée et améliorée. Un autre sujet abordé relevait des frais scolaires jugés trop

élevés, particulièrement au service de garde ou lors des sorties, souvent jugées trop dispendieuses. Elles ont mentionné qu'elles aimeraient également que les achats de matériel scolaire soient regroupés de manière à en minimiser les coûts. Selon elles, la sécurité automobile aux abords de l'école est également un sujet préoccupant. Les automobiles roulent rapidement dans les rues environnantes et les enfants doivent traverser de grandes artères non sécuritaires. Elles ont dit trouver que les brigadiers scolaires manquent. Elles voudraient être éventuellement accompagnées et soutenues dans leurs démarches, par la police, entre autres.

Les participantes aimeraient aussi qu'il y ait davantage d'activités pour les enfants, pendant les heures de classe et après les heures de classe. Elles aimeraient que les activités et les projets réalisés par les enfants soient davantage accessibles aux parents, particulièrement pour les parents qui travaillent. Elles ont souligné le fait que les expositions des enfants étaient toutes organisées durant les heures de classe, de sorte que les parents qui travaillent se trouvent constamment dans l'impossibilité d'y assister.

Les mères ont aussi signalé un déficit au niveau de confidentialité des communications qu'elles pouvaient avoir avec les professionnels de l'école : elles aimeraient y remédier. Par exemple, une mère a dû passer par le directeur pour avoir accès au psychologue et remettre le questionnaire à la secrétaire dans une enveloppe ouverte, ce qui lui a franchement déplu. Les mères ont alors suggéré d'inscrire les coordonnées des professionnels dans l'agenda des enfants, ou de distribuer un feuillet aux parents pour expliquer qui étaient ceux présents à l'école, de manière à ce qu'elles puissent prendre directement contact avec eux. Aussi, elles aimeraient éventuellement les rencontrer lors des remises de bulletins, de préférence à une rencontre-éclair en début d'année. Elles ont souligné que leurs questionnements, ou encore, les difficultés que rencontrent les enfants, survenaient généralement plus tard, durant l'automne.

En somme, les participantes ont mûri l'idée de former un OPP à leur école, afin de passer à l'action et de se sentir partie prenante de la communauté scolaire de leurs enfants. Elles ont

dit vouloir aller chercher les idées des parents qui ne souhaitent pas nécessairement participer dans un OPP. Elles ont dit envisager publier un petit journal qui pourrait fournir de l'information aux parents. Par la formation de cette OPP, elles ont affirmé vouloir également prendre en charge des projets et amasser des sous pour leur réalisation.

Pour réaliser la formation d'un OPP, elles ont mentionné qu'elles aimeraient être accompagnées par un organisme communautaire comme La Croisée, car, malgré tout, les doutes et les incertitudes subsistaient : elles doutent de leurs moyens et de leurs capacités. En effet, indépendamment de la force du sentiment d'appartenance qui s'est développé chez les participantes à la recherche, et du chemin parcouru de l'individualité à la collectivité, la valse-hésitation de ces mères, vers une participation parentale scolaire plus active, est demeurée vivante jusqu'à la fin des rencontres. Comme l'a mentionné une intervenante rencontrée, les peurs intériorisées de ces mères le sont depuis de nombreuses années. « Les parents intériorisent la peur... pas juste la peur des représailles... mais la peur d'être vues comme dérangeants... Ils ne veulent pas être dans une position où on va vivre la peur, fais que tu te retires du cadre où tu peux vivre la peur... ».

En somme, vouloir prendre sa place et participer activement comme parent, tant auprès de son enfant qu'auprès de l'institution scolaire, n'est donc pas toujours facile. À travers les différentes rencontres, plusieurs questionnements d'ordre politique et social ont surgi. Leurs propos font écho à plusieurs chercheurs qui ont écrit sur le sujet. Dans le chapitre suivant, les propos seront analysés à travers le cadre d'analyse exposé au deuxième chapitre.

CHAPITRE 6

DISCUSSION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats présentés précédemment, c'est-à-dire les ressemblances et les différences entre les propos des mères rencontrées, seront interprétés à la lumière de mon cadre d'analyse. La parole des mères soulève de nombreux questionnements, tant au niveau politique que social. Comment la participation scolaire est-elle vécue par les parents? Comment pouvons-nous réinventer et repenser différents espaces de participation dans le contexte social actuel, quand les institutions et les structures ne semblent pas écouter les parents? Ces questionnements méritent qu'on s'y attarde plus longuement. Au fil des différentes rencontres, les recherches consultées se sont incarnées et ont pris un sens plus précis. En effet, la méthodologie privilégiée, celle du groupe, a fait émerger de nouvelles connaissances qui ne sont pas nécessairement documentées.

La discussion et l'interprétation des résultats s'appuieront sur le matériel collecté sur le terrain, mis en lien avec les objectifs élaborés au début de la recherche. En effet, l'analyse des résultats m'a permis d'atteindre les trois objectifs ciblés au début de la recherche et c'est au cours de ce chapitre que j'en ferai la démonstration.

Le premier objectif était de connaître le point de vue des parents en regard de la participation parentale scolaire. Sur ce point, mon analyse porte tant sur l'expérience individuelle des mères que sur celle de l'expérience collective. La documentation des facteurs qui favorisent ou non la participation parentale scolaire des parents constitue mon deuxième objectif : quels sont les écarts qui se manifestent entre le savoir expérientiel des mères et les discours sur la participation scolaire des parents? Le troisième objectif vise à éclairer la manière dont la participation effective des parents vient influencer les rapports entre l'école et les parents. De même, de quelle manière cette demande de participation peut éventuellement transformer les différents espaces de participation existants et en créer de nouveaux.

6.1 Les rapports d'expérience des parents

Un premier axe d'analyse s'articule autour des rapports d'expérience des parents : expérience individuelle puis collectivisée.

Les participantes ont eu, durant cette recherche, la possibilité de s'exprimer sur leur propre vécu, leur propre expérience de participation parentale scolaire. Elles ont mentionné qu'elles désiraient faire partie de ce groupe pour parler tout d'abord de leur expérience individuelle de mères d'enfants fréquentant une école primaire. L'intérêt qu'elles ont manifesté à participer à cette recherche a été triple : a) l'éducation de leurs enfants est très importante; b) elles veulent être très présentes auprès de leurs enfants ; C) elles veulent comprendre le fonctionnement de la structure scolaire. Toutes les mères avaient de l'expérience de bénévolat au sein de l'école de leurs enfants. L'une d'entre elles avait été sur le conseil d'établissement pour un mandat de deux ans, au niveau, donc, d'une structure officielle. Les autres étaient impliquées bénévolement, à la bibliothèque ou à l'occasion des sorties avec leurs enfants.

6.1.1 Le groupe comme fortifiant et révélateur de l'acteur

Les mères ont parlé premièrement des souvenirs reliés à leur propre expérience scolaire : il s'est avéré que leur enfance semble marquée par des souvenirs souvent mitigés face à l'école. Deuxièmement, les mères ont parlé de leurs rapports avec les services préscolaires. Leurs représentations scolaires ont été largement teintées par leurs rapports avec les services préscolaires. En effet, les mères avaient des rapports relativement harmonieux avec les services préscolaires et elles espéraient que cette qualité de rapports se poursuivrait à l'école, ce qui n'a pas été le cas. Troisièmement, elles ont parlé de la difficulté qu'elles rencontrent à assurer leur rôle de mère, de parent. En d'autres mots, ces mères possédaient des expériences, des manières de recevoir le monde social, de le définir à travers un

ensemble de situations, d'images et de contraintes. Durant les premières rencontres, ces différents bagages de vie individuels ont été identifiés. Elles ont parlé chacune de leurs points de vue, de leurs réalités. Comme François Dubet l'a écrit, l'acteur définit une situation, élabore des hiérarchies de choix, construit des images de lui-même, constitue son expérience sociale (2008: 14).

En plus de leur propre expérience individuelle, ces mères se sont tranquillement forgées des idées nouvelles à travers le groupe. Cela rejoint la position de Dubet et Martuccelli qui ont souligné que le groupe permet de donner un sens à plusieurs situations vécues avec une certaine incompréhension (1998 : 299). C'est donc sur cette nouvelle construction de leur expérience individuelle, puis de groupe, que je fonde l'analyse qui suit, et qui sera présentée de façon chronologique, en lien avec le processus du groupe, c'est-à-dire de la première à la cinquième rencontre, à l'image des quatrième et cinquième chapitres où les résultats ont été exposés de cette manière.

Dès la première rencontre, et tout au long de la démarche, elles ont exprimé leur incompréhension face au système scolaire, leur motivation à s'engager dans la vie scolaire, leur expérience de vie, autant personnelle que professionnelle, mettant conjointement en lumière ce bagage expérientiel et individuel au service de leur participation parentale. Peu à peu, une réflexion collective a émergé peu à peu au fil des rencontres. Les points de vue personnels se sont entremêlés et co-construits avec les récits des autres participantes et ils ont parfois été ébranlés. Tout au long de la démarche, leurs récits de personnes exclues, dévalorisées et humiliées, dépourvu d'« expert-action », se confondaient avec les obstacles qu'elles étaient en mesure d'identifier. Elles démontraient une grande volonté d'accéder à l'information par rapport à leurs enfants, par rapport à la vie scolaire en général, mais les obstacles rencontrés leurs paraissaient, bien souvent, insurmontables. Elles ont mentionné qu'on leur reconnaissait parfois des compétences de mère, mais on les privait de cette reconnaissance en tant que partenaire égalitaire vis-à-vis de l'équipe-école.

Après deux rencontres, une prise de conscience collective a émergé des échanges de groupe. Les mères ont exprimé leur soulagement en constatant qu'elles ne sont pas seules, que leurs difficultés sont partagées. Les mères ont donc pu échanger sur une situation de vie commune qui leur a permis d'atténuer l'impression de solitude. Le besoin d'appartenance et l'universalisation de l'expérience permettent d'échanger sur une situation de vie commune et d'atténuer l'impression d'être seule. Le groupe a donc rapidement permis de dépasser l'expérience individuelle.

Comme le mentionne Van Campenhoudt et al. (2009) à propos de l'importance de la formation de groupe comme méthodologie de recherche et du passage de l'individualité à l'expérience commune :

[...] Le brouillage des repères identitaires ainsi que la fragmentation et l'individualisation des expériences sociales conduisent à un paradoxe apparent : alors que les ressources de réflexivité et les capacités d'analyse sont davantage réparties et disséminées, la compréhension d'ensemble du jeu se brouille. Chacun, là où il est situé, dispose d'un point de vue privilégié, d'une connaissance intime de certains aspects du jeu social et de compétences pour en rendre compte. Mais, parce que chaque point de vue reste isolé et chaque expérience individualisée, la vue d'ensemble fait défaut. Si la lucidité dont chacun peut se prévaloir à titre personnel n'est pas mobilisée comme ressource collective pour la compréhension de l'action sociale, le sentiment de frustration et d'impuissance s'accroît par rapport à une situation sociale en transformation rapide et, à bien des égards, problématique (p.3).

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce passage du savoir individuel au savoir collectif vers la troisième rencontre.

Tout d'abord, le climat de confiance. En effet, un climat de confiance s'est peu à peu installé entre les participantes, créant un environnement confortable et propice à l'entraide et au soutien mutuel. Ce climat a fait émerger une certaine affirmation de soi et a favorisé l'entraide lors de la première et deuxième rencontre. Cela rejoint les propos de certains chercheurs comme Berteau (2006) de même que Deslauriers et Bourget (1997) qui définissent cette étape comme en étant une où le groupe s'aide par lui-même en échangeant des idées. Cette entraide semble avoir contribué à l'émergence d'une

prise de parole et d'une écoute mutuelle. En participant au groupe, ces mères ont pu échanger des suggestions et des solutions, partager des informations et des sentiments en comparant leurs attitudes et leurs expériences, tout en développant des relations. Le groupe a permis de créer un espace où elles se sont senties acceptées, comprises et soutenues.

Également, en étant réunies, les participantes ont pu observer les attitudes et les points de vue des autres, ce qui leur a permis d'apprendre et d'intégrer de nouvelles façons de se comporter, de réfléchir. Le groupe a offert un cadre sécuritaire dans lequel les membres ont pu améliorer leurs connaissances et risquer de nouveaux comportements. Les moments de partage ont fait en sorte qu'elles se sont retrouvées dans un lieu où elles ont pu apprivoiser un rapport plus égalitaire et une certaine dignité. La réflexion, l'observation et les opinions des autres membres leur ont permis de mieux se comprendre et de se comparer. L'observation des comportements des autres génère un apprentissage de nouvelles façons de se comporter, soit un apprentissage par modèle. Le groupe devient alors un laboratoire d'expériences. Aussi, la réflexion, l'observation et l'échange d'opinions entre les autres membres permettent de mieux se comprendre et de se comparer.

Enfin, en leur assignant un rôle d'expert, rôle très différent de ce que leur réalité quotidienne leur confère, en leur accordant une légitimité à revendiquer, à crier à l'injustice, ce groupe leur a permis d'accéder à une certaine reconnaissance qui leur fait généralement défaut. Le contexte de partage avec l'intervenante et la chercheuse relativement à ce qui se vit ailleurs, à ce qui existe ailleurs et au vécu commun partagé avec les autres mères a également favorisé ce passage de l'individu au collectif.

Grâce au contexte de groupe, empreint de confiance et de reconnaissance, favorisant ainsi l'émergence de l'entraide et le croisement de leurs savoirs, le désarroi ressenti individuellement a fait place à une amorce d'idées concernant une possible action collective, au cours de la troisième rencontre. Dans la quatrième et cinquième rencontre, des

moyens d'action et d'implication concrète et directe ont émergé. La vision des membres du groupe était alors commune et collective. De nouveaux schèmes ont commencé à poindre et à se transformer, des interprétations différentes ont émergé. Le groupe est alors devenu une ressource importante pour influencer l'environnement et amorcer un changement social.

Le savoir d'expérience de ces parents, comme actrices d'un groupe de recherche, s'est avéré positif et a révélé plusieurs niveaux de synthèse en lien avec le cheminement du groupe au cours des cinq rencontres:

- expression de leur colère et de leur impuissance ;
- prise de conscience de leurs conditions, en rapport avec la structure-école;
- dénonciation du manque de réelle participation parentale scolaire, en évoquant les différences de classes sociales qui créent des rapports inéquitables avec l'école ;
- fierté de se sentir reconnue dans un rapport égalitaire en partageant au groupe leur réalité de mère ;
- élaboration d'un plan d'action en créant un OPP et en voulant interpellier les acteurs du milieu (en l'occurrence ici le directeur de l'école), comme moyen de faire face aux problèmes rencontrés.

Les participantes ont pris conscience que la participation parentale n'est pas qu'une affaire de compétence individuelle, mais aussi du contexte social dans lequel elles évoluent. Elles ont confessé ressentir qu'elles ne font pas partie de la même classe sociale que celle de l'école, leur réflexion s'est approfondie. Progressivement, le travail avec les autres a donc renforcé leur pensée critique, parce que de nouvelles perspectives ont été amenées par les participantes. Les mères sont davantage devenues des actrices sociales ; et à travers le groupe, elles se sont forgées des représentations qui ont pu assigner une certaine signification à des situations, vis-à-vis de l'école, qu'elles vivent souvent avec beaucoup d'incompréhension. L'expérience sociale de ces mères a donc changé entre le début et la fin de la recherche.

Le groupe a résolument permis de recadrer les représentations de ces mères, d'être moins coincées par le poids de l'ordre et du rôle qu'elles ont face à l'école, du moins, pendant un certain temps. Le processus de recherche a permis à ces mères d'expérimenter une prise de parole citoyenne. En ce sens, le groupe est devenu une ressource importante permettant d'influencer l'environnement (aller voir les autres parents, discussion avec le directeur) et amorcer un changement social (si léger soit-il, soit : la création d'un OPP). Les résultats de cette recherche rejoignent les propos de Ninacs (1995), sur le développement d'une conscience critique a été amorcé, c'est-à-dire qu'une interaction a permis un cheminement sur deux niveaux:

- le développement d'une conscience collective (l'individu n'est pas le seul à être confronté à un problème);
- le développement d'une conscience sociale (les problèmes individuels et collectifs sont influencés par la manière dont la société est organisée).

En ce sens, ce groupe de recherche en travail social a été tout d'abord favorable au développement d'un espace de parole, mais il a aussi fourni un contexte propice à initier un changement de perspectives. La recherche a créé un lieu temporaire de discussions. En effet, il y a peu d'espaces sociaux existants pour permettre aux parents d'échanger avec d'autres personnes traversant les mêmes réalités. Plusieurs parents ressentent le besoin d'échanger entre eux sur les difficultés, les réalisations, les joies et les peines qu'ils vivent. Ces échanges démontrent qu'ils ne sont pas seuls, et ils leur permettent de s'identifier (Rouillard et Tochon, 1998).

En somme, la démarche choisie pour cette recherche visait à créer un lieu où la prise de parole permettrait aux parents de sortir d'une posture aliénante, de sorte qu'ils puissent par ce biais donner du sens à leur vie pour se la réapproprier. Le groupe de recherche a constitué un outil efficace pour obtenir des données, surtout lorsqu'une problématique était partagée par un ensemble d'individus. Il a instauré une dynamique favorable aux échanges et a encouragé l'expression de plusieurs idées. Il a aussi offert aux participantes la possibilité de comparer leur point de vue, de l'affiner, d'exprimer des idées et des sentiments

variés. Par ailleurs, le groupe a contribué à créer un certain équilibre dans les rapports entre les participantes et les animatrices, ce qui a permis d'établir une confiance et ainsi, d'encourager les mères à s'exprimer plus librement. Pendant quelques rencontres, ces mères ont, pu se solidariser et ainsi mieux comprendre l'action sociale qui les entoure. Elles ont été capables de se définir au-delà des normes et rôles sociaux et de s'inscrire dans un certain mouvement créateur. Par contre, il faut noter que le temps restreint accordé à cette démarche de recherche ne me permet pas d'affirmer que ces mères ont continué leur chemin ensemble, développant les projets qu'elles envisageaient, soit ceux de rencontrer le directeur de l'école et de former un OPP.

6.2 Le vécu et la perception des parents des rapports avec l'école

Un deuxième axe d'analyse s'articule autour du vécu et de la perception des mères vis-à-vis leurs rapports avec l'école.

Premièrement, le manque d'information et de communication a été largement abordé par les mères durant les cinq rencontres de recherche. Elles ont mentionné à plusieurs reprises qu'elles ne recevaient pas assez d'information, ni par rapport à leurs enfants, ni par rapport à la vie scolaire en général. Les participantes ont souligné le fait que la communication n'était pas optimale et qu'elles souhaitaient que les choses se passent autrement dans leurs rapports avec l'école. Aussi, les parents ont dit recevoir constamment des messages contradictoires de la part de l'institution scolaire. Deuxièmement, les participantes ont dit souffrir d'un manque de reconnaissance, de compréhension et de respect. Elles ont soutenu que beaucoup de préjugés circulent à leur égard. Trop souvent, les parents perçoivent que la faute leur incombe. Ils se sentent infantilisés et jugés. Les mères ont mentionné que trop souvent, on ne leur reconnaît pas de compétences pour aider à l'intérieur des murs de l'école. Troisièmement, elles sentent qu'elles n'ont pas de pouvoir au regard des décisions qui sont prises. Elles se sentent souvent impuissantes et dépassées face au manque de professionnels disponibles, aux retenues, à la classe difficile dans laquelle leur enfant évolue. Quatrièmement, elles ont beaucoup parlé de leurs rapports difficiles et complexes avec les

enseignants. Cinquièmement, elles ont abordé à plusieurs reprises leurs préoccupations vis-à-vis du déficit chronique de ressources professionnelles, disponibles rapidement et gratuitement. Sixièmement, elles ont évoqué les autres parents et leurs responsabilités. Dans les premières rencontres, leur discours était beaucoup plus axé sur la responsabilité individuelle des parents, alors que vers la fin de la recherche, le discours a évolué vers un discours commun, centré sur la responsabilité collective des parents. Septièmement, elles ont avoué qu'elles ne sentaient pas appartenir à la même classe sociale que l'équipe-école. Elles ont dit que les rapports étaient souvent inéquitables, qu'elles se sentaient fréquemment inférieures. Huitièmement, elles ont discuté des stratégies qu'elles adoptent pour faire face aux difficultés rencontrées. Les participantes ont conclu que pour être écoutées, elles devaient formuler des plaintes et exercer de la pression, en plus de confronter, d'argumenter et de se battre. Ces mères ne sentent pas appartenir à une communauté éducative.

À travers cette recherche, les mères ont su donner un sens à leurs actions et aux circonstances qui affectent leur vie. Ainsi, le manque d'information et de communication, le manque de reconnaissance, le peu de pouvoir qui leur est attribué et leurs rapports complexes avec les équipes-école, rejoignent en majeure partie les recherches consultées lors de la construction de la problématique et du cadre théorique au cours de cette recherche. En effet, les mères ont dit ne pas avoir l'impression de pouvoir s'exprimer, d'influencer les décisions, que leurs besoins sont pris en compte. Leurs perceptions et leurs vécus dans leurs rapports avec l'école vont dans le même sens que l'Association internationale pour la participation publique :

[...] le public devrait pouvoir s'exprimer sur les décisions qui touchent sa vie, respecter le principe que la contribution du public peut influencer la décision, communiquer les intérêts de tous les participants et prendre en compte leurs besoins, solliciter et faciliter activement la participation de toutes les personnes susceptibles d'être touchées, permettre aux personnes de définir comment elles participent, fournir aux participants l'information nécessaire pour une participation significative, communiquer aux participants l'incidence de leur contribution sur la décision (2011)⁴.

⁴ <http://aip2france.wordpress.com/les-valeurs-fondamentales/>

La perception des sujets est au cœur du courant constructiviste sur lequel est basé ce mémoire. Les propos des participantes en lien avec leurs perceptions et leurs vécus quant à leurs rapports à l'école sont construits à partir de leurs représentations: de leurs expériences sociales (des écoles, par exemple) et de leurs expériences de vie (trajectoires sociales, etc.) (Blanchard, 2008). Le vécu exprimé par les participantes démontre bien, d'une part, comment elles réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur elles et, d'autres part, comment elles sont les propres créatrices d'une partie de ces déterminismes (Charmillot et Dayer, 2007). Ces mères constatent qu'on les tient à l'écart des décisions importantes qui les concernent, elles et leurs enfants, mais elles-mêmes se tiennent loin des lieux de pouvoir et de décision, comme le conseil d'établissement. Ce déni de reconnaissance identifié par les participantes engendre des effets d'exclusion et de passivité: c'est à elles qu'incombent la tâche de participer.

À travers cette recherche, les mères ont affirmé se sentir inscrites dans un statut inégalitaire face à la communauté scolaire. Ce point est primordial dans l'analyse qu'elles ont pu faire de la participation parentale scolaire. En effet, les participantes ont souligné que les difficultés rencontrées sont reliées à leur condition sociale : elles n'appartiennent pas à la même classe sociale que l'institution scolaire. En leurs mots, elles ont su exprimer cette aliénation que vivent bien des familles. La démarche de recherche leur a donc assigné un rôle et un savoir qui leur a conféré une certaine affiliation sociale, une inscription ponctuelle dans le rapport social (René et Laurin, 2009).

Tous ces constats soulèvent diverses questions : comment les parents peuvent-ils influencer les rapports qu'ils entretiennent avec l'école, voire éventuellement les transformer, quand ces mères disent être tenues constamment à l'écart, dans un déni de reconnaissance, dans un rapport de classe inégalitaire? En effet, certains individus et groupes se voient refuser la possibilité de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres. Si on pense l'éducation comme un ensemble de processus sociaux, il n'y a aucune raison de supposer que ces processus ne prennent place qu'à l'école (Becker 2002 dans Ichou 2009). Or, comme le dit Fraser :

[il est injuste] que des individus et des groupes se voient déniés le statut de partenaires à part entière dans l'interaction sociale en conséquence de modèles institutionnalisés de valeurs culturelles à la construction desquels ils n'ont pas participé sur un pied d'égalité et qui déprécient leurs caractéristiques distinctives ou les caractéristiques distinctives qui leur sont attribuées (2004 : 158).

Le déni de reconnaissance et les inégalités de classe exprimés par les participantes ont des répercussions directes sur leur participation citoyenne en général et dans l'école plus particulièrement.

6.3 La participation parentale scolaire : savoir expérientiel et écart avec les écrits scolaires

Le troisième axe d'analyse concerne la participation parentale scolaire et les écarts entre le savoir expérientiel des mères et les écrits scolaires.

6.3.1 La participation parentale vue par les parents

Soulignons d'abord, que la définition que les mères font de la participation, du moins au début des rencontres, est essentiellement instrumentale. Elle est par exemple synonyme d'accompagnement de l'enfant lors des sorties. Elles ont aussi mentionné que la participation est synonyme de communication avec l'école et de suivi dans l'éducation de leur enfant. Elles ont souvent associé la participation au fait de devenir bénévoles à la bibliothèque ou d'aider ponctuellement pour certaines tâches, essentiellement auxiliaires (recouvrir des livres, nettoyage, etc.). Elles semblent avoir intériorisées le fait que leur participation est valorisée, mais à condition qu'elle s'insère dans un cadre bien précis, instrumentalisé par l'État, le système scolaire plus précisément. Toutefois, vers la fin des rencontres de la recherche, la participation parentale scolaire semble plus définie par la volonté de former un organisme de participation parentale (OPP) à leur école. En ce sens, on peut parler de l'émergence d'une participation plus citoyenne dans l'école.

Est-ce à dire que la participation définie par ces mères à la fin des rencontres correspond à la définition de Jacques Godbout, sur laquelle je m'étais basée au début du processus de recherche?

[...] la participation, c'est le processus d'échange volontaire entre une organisation qui accorde un certain degré de pouvoir aux personnes touchées par elle et ces personnes, qui acceptent en retour un certain degré de mobilisation en faveur de l'organisation. Pour constituer un phénomène stable, la participation suppose un équilibre entre pouvoir et mobilisation. (1983: 35).

Les résultats de la recherche illustrent bien le peu de pouvoir accordé aux parents ce qui engendre une démobilisation de leur part. Pour faire parties des lieux officiels, comme les conseils d'établissement, les mères ont intériorisé que ce sont les parents les plus éduqués et les plus informés qui s'y engagent.

Deuxièmement, on peut noter que l'implication au sein de l'école était importante pour elles, mais que trop souvent, elles ne savaient pas comment s'impliquer. Elles connaissaient très peu les lieux formels, comme le conseil d'établissement, l'assemblée générale annuelle, l'organisme de participation des parents, etc. Même si elles étaient intéressées à en savoir plus, elles ne savaient pas où chercher l'information.

Troisièmement, l'analyse des propos des participantes a permis de mettre en évidence plusieurs constats qui favorisent ou découragent la participation parentale scolaire. Ces constats se situent à différents niveaux :

- Rapports mitigés, positifs comme négatifs, des parents avec leur propre expérience scolaire;
- rapports généralement harmonieux des parents avec les services préscolaires, comme le réseau de services de garde des CPE ou le programme Passe-Partout;
- rôle parental difficile à exercer: le détachement parent-enfant lors de la rentrée scolaire, les peurs et angoisses parentales, les capacités ou incapacités d'affirmation dans un contexte structurel jugé complexe;

- rapports ambigus avec l'école : au niveau de la communication et de l'information; de la reconnaissance; du pouvoir décisionnel; des rapports avec l'équipe-école et les autres parents; de la classe sociale dans laquelle évoluent les familles; des stratégies adoptées par les parents;
- définition et compréhension dissemblables du concept de la participation parentale scolaire par les structures scolaires et par les parents eux-mêmes;
- accessibilité restreinte des parents face aux mécanismes de participation parentale mis en place par les structures scolaires et étatiques.

Enfin, quatrième, elles en sont venues, au fil des rencontres, à exprimer plus clairement vouloir s'engager, être outillées, aider à réaliser des choses, avoir une place à l'école. À la quatrième et à la dernière rencontre, elles sont allées encore plus loin : elles en sont venues à exprimer ce qu'elles aimeraient changer à l'école de façon collective et les manières dont elles pourraient le faire, comment elles passeraient à l'action, comme groupe. Leur définition de la participation a donc changé peu à peu tout au long des rencontres pour arriver à une définition où elles étaient davantage au cœur de cette participation.

6.3.2 Dichotomie entre les écrits officiels et le savoir expérientiel des mères

À la lumière des résultats et de mes analyses, trois niveaux d'écart semblent présents entre les écrits officiels sur la participation dans les écoles et l'expérience de ce groupe de parents. Premièrement, il y a un écart au niveau des principes et des orientations. Dans les discours et les écrits ministériels ou des commissions scolaires, les parents sont les premiers éducateurs de leur enfant. En principe, les orientations de la Loi 180, c'est-à-dire la création de l'établissement scolaire en tant qu'unité de gestion autonome et le partage des pouvoirs (gouvernance), s'inscrivaient dans le cadre d'une politique de démocratisation de l'éducation amorcée dans les années 1960 et réaffirmée en 1996 à l'occasion des États généraux sur l'éducation. Le but est ici de stimuler la participation active à la réussite éducative de tous. Dans certains milieux défavorisés, le partage des pouvoirs avec les acteurs locaux s'inscrit dans un projet de développement communautaire dont l'école devient le pivot. Le Conseil supérieur de l'éducation mentionne d'ailleurs dans son rapport annuel de 2001 que les

Conseils d'établissement « font de l'école une véritable communauté éducative et un lien avec son milieu et donnent aux parents l'occasion d'exercer un pouvoir réel sur les orientations de l'école» (CSE, 2001 : p. 18). L'État semble, en apparence du moins, concéder une partie de ses pouvoirs au pôle local.

L'analyse des propos expérientiels des participantes propose des constats contraires. En effet, en plus de ne pas avoir un mot à dire concernant les lieux officiels de participation, comme le conseil d'établissement ou l'organisation de participation des parents, ces mères ne se sentent pas appartenir à une communauté éducative dans laquelle elles auraient la possibilité d'exercer un pouvoir réel sur les décisions et les orientations de l'école de leurs enfants. Elles mentionnent qu'elles ne se sentent pas la possibilité de changer les choses, qu'elles n'ont pas un mot à dire sur des décisions qu'elles jugent pourtant fondamentales.

Deuxièmement, il semble y avoir une dissemblance au niveau de l'application et de la gestion des principes et orientations. En effet, outre les difficultés survenues dans les premiers temps de fonctionnement des Conseils d'établissement (interprétations contradictoires des règlements et des procédures, flottements quant à l'étendue des rôles et responsabilités de chacun), des tensions risquent de perdurer, car les différentes catégories d'acteurs se réfèrent à des logiques diverses. (Levasseur, 2006) :

[...] Les cadres scolaires, y compris les directeurs d'établissement, auront tendance à mettre l'accent sur la nécessité de coordonner de façon rationnelle l'ensemble du système. Les enseignants insisteront sur l'autonomie essentielle à l'exercice de leurs responsabilités et les parents de même que les représentants de la communauté feront valoir l'importance de répondre aux attentes du milieu dans lequel s'inscrit l'école. Bref, l'organisation scolaire est et restera une arène où s'affronteront les groupes ayant des visions et des intérêts divergents qu'une formation appropriée des membres du CE ne fera pas disparaître (Trottier, 2000, dans Levasseur, 2006 : 20).

Cela s'observe quand les parents ont la chance de faire valoir leur point de vue : est-ce que l'expérience de ces participantes va dans le même sens? Elles mentionnent que l'accessibilité à un engagement parental dans les lieux formels demeure limitée dû à un manque d'information, d'accompagnement et de soutien. L'école les tient à l'écart, et ce

même si on sent leur désir bien réel d'engagement. Il y a peu ou pas d'espaces constitués d'échange et d'«inter-influence».

Les résultats de cette présente recherche rejoignent les propos de plusieurs chercheurs qui se montrent très critiques face à l'opérationnalisation de ces différentes lois et à la gestion que les principaux acteurs en font. Comme l'écrivent Côté et Caron, il semble qu'un clivage persiste entre les institutions éducatives et les familles (2004 : 71). Les mères sentent que le système se substitue à elles plutôt que de les épauler. Ces écarts sociaux ressentis ont été identifiés par les participantes à la recherche: « the perceived lack of partnership was attributed to inequitable relationships that were described in terms of professional gate-keeping, where limited communication relegated parents to the periphery of decision-making processes» (O'Connor, 2008 : 258). Les participantes ont su nommer cette internalisation de la peur, ce pouvoir dont elles manquent : « Low participation rates among minority groups are thus a manifestation of their internalized feelings of powerlessness. These attitudes change, however, when they see people "like themselves" in positions of authority » (Shah, 2009: 2014).

Le troisième écart se situe au niveau des rapports de classe. En effet, les écarts sociaux relevés par les participantes sont très peu abordés dans l'analyse que les écoles portent quant à la participation parentale scolaire et les solutions pour réinventer cette participation autrement. Cet écart rejoint les propos de Bélanger (2002) qui croit qu'un accroissement du capital social et culturel permet aux personnes de se transformer en sujets capables de se mobiliser. Il est essentiel que les politiques publiques soient co-construites dans des modèles ouverts de gouvernance entre l'État et les acteurs sociaux de la société civile, où ces derniers seraient amenés à participer davantage. Les participantes ont souligné ces différences de classe qu'elles vivent au quotidien dans leurs rapports à l'école.

6.4 Comment redéfinir les espaces de participation?

Comme on a pu le constater au cours de cette recherche, la création d'espaces sociaux se fait plus volontiers dans le cadre d'un organisme communautaire, comme La Croisée. Les dispositifs participatifs institutionnalisés sont quant à eux davantage faits dans des cadres préétablis. Dans ces lieux préformatés, les acteurs oeuvrant à titre de professionnels (comme les administrateurs et les enseignants) et les acteurs externes (les parents et les partenaires locaux) ne dialoguent pas nécessairement d'égal à égal (Montandon et Perrenoud, 1987). Les dispositifs participatifs incarnent-ils une manière de réactiver la démocratie ou une visant à répondre à ce besoin du « citoyen ordinaire » de trouver sa voie, de s'affirmer, de se réaliser, de réussir sa vie? À travers cette incitation à organiser soi-même sa vie, à s'affirmer et à trouver sa voie, la société comme matrice de sens tend à s'effacer. Le destin collectif devient-il la somme des destins privés? (Pelchat, 2010: 125)

L'espace de parole créé au cours de cette recherche a permis pour les participantes d'expérimenter, momentanément du moins, un espace de parole non aliénant, afin de donner du sens à leur vie et se la réapproprier. Comme les résultats dans le chapitre 4 et 5 en témoignent, les participantes se sont approprié l'espace créé pour la recherche. Toutefois, ces espaces de parole, ces zones où il serait possible pour les familles d'échanger entre elles, mais aussi avec l'équipe-école, demeurent souvent inexistantes. La dénonciation de ce manque d'espaces intermédiaires rejoint la position défendue par Rouillard et Tochon (1998) : a) il crée un certain isolement et des difficultés de communication entre les parents et les intervenants oeuvrant dans l'école; b) il se traduit par des lacunes au niveau des informations utiles pour le rôle parental global.

Un an s'est écoulé depuis la fin de ce groupe de recherche. On peut se questionner sur la définition que les participantes donnent maintenant à la participation parentale scolaire. Leur participation a-t-elle changé? Ces mères ont-elles créé un OPP? Et si oui, est-ce que leur définition de la participation a changé, suite à cette expérience? On peut entrevoir que l'idée même d'une participation plus active au sein de l'institution scolaire permette de

redonner un sens, un pouvoir, une reconnaissance à ces mères. Est-ce que les rapports entre l'école et les parents se trouveraient ainsi transformés? La recherche ne peut le confirmer, mais laisse entrevoir qu'en effet, les rapports et la construction de la réalité entre ces divers acteurs sociaux se trouveraient transformés.

Cette recherche met en évidence l'absence d'espaces citoyens où les différents acteurs du système scolaire pourraient échanger, collaborer, se confronter, s'affirmer, se construire différemment dans leurs perceptions dans des rapports plus égalitaires. Ces constats, issus autant des résultats de la recherche que des écrits des chercheurs, peuvent-ils nous faire entrevoir de nouveaux espaces de citoyenneté réelle pour les parents, dans le contexte scolaire actuel? Comment réduire l'écart existant entre la réalité vécue par les parents et les attentes sociales? Comment l'école et les parents peuvent-ils échanger, dans ce contexte? Comment élargir la démocratisation, la participation et la diversification des lieux de pratique et d'engagement démocratiques? Est-ce les définitions qui doivent changer, ou plutôt le contexte dans lequel évoluent les personnes concernées?

Le savoir expérientiel de ces mères démontre très bien que jusqu'à aujourd'hui, la mise en oeuvre d'espaces « démocratiques » scolaires au sein desquels sont présents les parents et les acteurs du système scolaire, ne parvient pas à susciter une réelle participation parentale. Qu'est-ce qui nous permettrait d'aller plus loin? Est-ce qu'une institution publique peut pousser plus loin une logique davantage démocratique dans ces espaces scolaires? Le savoir expérientiel des mères a contribué à alimenter la réflexion. Cette recherche ne peut donner des réponses formatées à ces nombreux questionnements mais suggérer quelques balbutiements d'éventuelles pistes de réflexion et d'actions.

En premier lieu, il semble y avoir beaucoup trop d'acteurs présents au sein des institutions publiques pour assurer le développement d'espaces citoyens. Comment des professionnels, comme ceux de l'éducation, pourraient remettre en question une structure qui les maintient eux-mêmes en place? Les structures participatives organisées par les institutions rejoignent davantage l'intérêt de ces institutions, aux dépens des intérêts des citoyens. Renaud (1984)

écrit d'ailleurs que « l'appareil technocratique monopolise tout le travail d'une société en fonction de ces intérêts » (p.103) En effet, par l'hégémonie étatique et professionnelle, le travail d'analyse des problématiques sociales est souvent dérobé aux citoyens qui désirent participer à la définition des pratiques qui les visent. Parfois, la participation est valorisée, mais à condition qu'elle s'insère dans un programme d'intervention planifié par l'État à destination des individus. Trop souvent, les leviers de pouvoir reliés aux processus participatifs et à son partage, demeurent restreints, ce qui limite la participation des citoyens. Autrement dit, la mobilisation communautaire se trouve alors instrumentalisée pour la réalisation de programmes de prévention conçus par des experts» (Godbout, 1983 : 100).

Par contre, le contexte pourrait être davantage démocratique. Comme le nomment Loncle et Royer (2004) « si les dernières années avaient été plutôt marquées par des tentatives relevant de la démocratie participative, les toutes dernières orientations laissent à penser que l'on s'achemine aujourd'hui nettement vers la participation de type gestionnaire et individuel » (p. 145). Elles concluent donc que les expériences de participation renvoient très souvent à l'individualisation. « Sans dimension collective, les attendus de l'empowerment peuvent difficilement être déployés » (p. 146). Il faut donc revenir aux dimensions collectives où l'empowerment des populations est au cœur de l'action et des lieux de participation. L'apprentissage expérientiel des populations doit être réhabilité, à l'intérieur de pratiques communautaires, comme levier de participation et de pouvoir sur des enjeux et des solutions qui leur appartiennent. Le processus de participation doit débiter dans la population concernée.

En deuxième lieu, comment faire en sorte que les partenariats deviennent véritables et de quelle manière envisager, autrement, des espaces de participation autrement? Pour Diane Lamoureux (2007), politicologue et professeur de sciences politiques à l'Université Laval, qui a publié plusieurs écrits sur les espaces sociaux, il faut redonner collectivement aux citoyens et citoyennes la capacité de se prononcer sur le présent et l'avenir de la communauté *politique* à laquelle ils appartiennent. Pour redonner une capacité aux citoyens,

Lamoureux croit qu'un travail d'éducation doit être réalisé : cela signifie, pour elle, d'informer le citoyen de ses droits, de ses devoirs et des espaces dont il dispose pour faire entendre sa voix.

Dans la même voie, pour Fraser (2004), le remède à l'injustice passe par le changement symbolique ou culturel, c'est-à-dire par la revalorisation des identités méprisées, de la diversité culturelle ou encore, la transformation complète des modèles sociétaux de représentations, d'interprétation et de communication d'une manière telle que l'identité de *tous* s'en trouve affectée. Ces changements doivent être définis, non pas dans les termes de rapports de production, mais en proportion de l'estime, de l'honneur et du prestige dont ils jouissent dans une moindre échelle, par rapport à d'autres groupes sociaux. Selon cette notion de justice, des dispositions sociales doivent être mises de l'avant, afin que chaque membre de la société puisse interagir en tant que pair avec les autres. Pour que la chose soit possible, selon Fraser, il est nécessaire que les ressources matérielles soient distribuées de manière à assurer aux participants l'indépendance et la possibilité de s'exprimer. Pour elle, il faut bannir les formes d'inégalité matérielle et de dépendance économique qui font obstacle à la parité de participation. Également, elle pense que les modèles institutionnalisés d'interprétation et d'évaluation doivent avoir un égal respect pour tous les participants et assurer l'égalité des chances dans la recherche de l'estime sociale. Pour Fraser, ces deux conditions sont indispensables à la parité de participation.

D'ailleurs, présentement au Québec, comme partout sur la planète, les citoyens remettent en question la façon de voir le monde, de le considérer : comment les liens sociaux doivent-ils se faire dans le contexte social et politique actuel ? Les gens se sentent dans un cul-de-sac et l'expriment et le manifestent dans divers espaces sociaux. Entre autres, le mouvement étudiant québécois et le mouvement mondial de contestation des « Indignés » soulèvent des questions incontournables et remettent en question la façon dont sont structurés les systèmes politiques, économiques et sociaux actuels. Le monde politique est remis en cause, les manœuvres électorales sont dénoncées, le silence des gouvernements élus « démocratiquement » également. Les magouilles et les multiples scandales des dirigeants

sont mis en lumière. Une partie de la population dénonce la violence qu'elle dit subir du monde politique et économique qui marche main dans la main. Les citoyens ont l'impression d'être dépossédés de leur pouvoir de décision dans plusieurs sphères de leur vie. Ils ont l'impression que le système les brime, les oppresse. Les promesses politiques ne sont plus crédibles pour bon nombre de gens; il y a bel et bien une perte de légitimité des élus. Le bien-être commun ne semble plus être le bien-fondé du politique. Les gens réclament une meilleure démocratie directe. Et c'est dans la rue que présentement ils semblent la trouver.

Cela dit, les véritables partenariats et le développement d'espaces de participation citoyenne, à l'école comme ailleurs, deviendraient peut-être possibles si les inégalités économiques et sociales étaient réduites. Une plus grande participation citoyenne est synonyme d'une plus grande équité dans le partage des pouvoirs au sein des organisations, car la structure construit, influence et détermine l'existence objective des humains. Pour y arriver, le citoyen doit être au cœur de cette structure et des relations qu'il entretient avec elle.

CONCLUSION

Depuis fort longtemps, la participation est un concept largement exploité dans la littérature. Il est présenté sous différents angles ou associés à des concepts analogues selon les domaines, selon les visions des auteurs et des chercheurs. Le concept de la participation est inhérent à celui de démocratie. Certains grands penseurs politiques tels que Rousseau et Tocqueville, faisaient de la participation citoyenne un impératif. Cependant, plusieurs chercheurs retracent l'origine de la participation sociale en Occident au courant des années 60. En effet, c'est à ce moment que des comités de citoyens, rattachés à l'animation sociale urbaine, se sont formés dans le but de contester la société de consommation (mouvement social mondial) et de revendiquer l'égalité des chances pour les «exclus» ou «laissés pour compte» de la croissance. Tant aux États-Unis qu'en France, cette période a été bouillonnante d'initiatives s'appuyant sur différentes thèses sociales.

Au Québec, la participation citoyenne s'est déployée, entre autres, dans les secteurs de l'aménagement du territoire puis de l'éducation, de la santé et des services sociaux. D'ailleurs, l'un des mécanismes centraux de la gouverne publique contemporaine repose dans l'institutionnalisation de la participation des citoyens, phénomène désignant l'ensemble des instances participatives initiées par les autorités publiques pour inviter les citoyens et les groupes à s'exprimer sur un thème d'intérêt public.

Dans la littérature consultée, ressortent trois types d'objectifs à la participation citoyenne. Tout d'abord, la participation constituerait un outil efficace au service de l'amélioration de la gestion de l'administration publique. Le recours à des dispositifs participatifs dans la conduite de l'action publique permettrait ainsi d'améliorer l'efficacité des politiques publiques, en y intégrant l'expertise d'une nouvelle catégorie d'acteurs: celle des habitants locaux (dans notre cas : les parents). Ensuite, la participation se voit également attribuer un objectif social relatif à sa capacité de renforcer le lien social entre les citoyens. L'intégration des résidants au sein de multiples espaces de rencontres et d'échanges adaptés à leurs besoins, voire à leurs modes d'expression, serait susceptible de susciter de nouvelles solidarités et de revitaliser les valeurs

de l'altruisme et de la compréhension réciproque (Depaquit, 2005). Enfin, c'est avant tout pour son pouvoir de réformer les rapports politiques eux-mêmes que la participation des citoyens se trouve mobilisée. De multiples aspects de la notion sont en ce sens évoqués à l'appui de cette capacité à transformer en profondeur l'espace politique. Elle constituerait dans ces conditions un moyen efficace de réduction de la fracture entre d'une part, les responsables politico-administratifs se présentant comme experts et d'autre part, des habitants bien souvent considérés comme profanes (Fromentin et Wojcik, 2008). La démocratie participative se trouve, en ce sens, valorisée pour sa capacité à relégitimer l'action publique.

En ce qui concerne la participation citoyenne dans les écoles québécoises, la relation parent-école était autrefois fixée par les institutions scolaires et les enseignants : les écoles étaient alors à cette époque sous le contrôle de l'Église. Dans les années 60, cette conception a été bousculée, le rôle parental en éducation a été reconnu explicitement dans le rapport Parent et il traversera dès lors la mise en place de notre système d'éducation public. Différentes instances de représentation des parents existent au sein du système scolaire. On sent que la collaboration famille-école retient de plus en plus l'attention des chercheurs et des politiciens, notamment pour contrer le décrochage scolaire, visant ainsi une participation «plus élevée» de la part des parents.

Même si le parent est au cœur de ces structures, sur le papier, du moins, plusieurs auteurs mettent en doute la réalité de la participation qu'ils peuvent exercer. En effet, plusieurs injonctions contradictoires traversent ces lieux, comme le Conseil d'établissement ou l'organisme de participation des parents. Cela rejoint les propos de François Dubet (2008) qui écrit que les individus dans le système scolaire sont souvent soumis à des injonctions contradictoires.

Trois paradoxes principaux sont relevés dans la littérature relative à la participation parentale scolaire. Le premier paradoxe a trait aux mécanismes mis en place par la structure étatique. En effet, la Loi sur l'instruction publique québécoise prévoit des mécanismes qui sont en principe destinés à promouvoir une plus grande participation, mais qui, dans les faits, ne

semblent pas la favoriser. Le deuxième paradoxe renvoie au constat selon lequel la participation est souvent plus théorique que véritable. En effet, la marge de manœuvre des parents est trop souvent limitée puisque l'État l'a balisée de telle manière que les parents n'ont pas de pouvoir réel. Le troisième paradoxe relève des incohérences et des ambiguïtés relationnelles que les divers acteurs scolaires entretiennent entre eux. Dans les recherches, on peut constater que les propos des gens qui travaillent dans les écoles se situent souvent aux antipodes les uns des autres : les parents sont jugés comme « trop » (envahissants, exigeants, etc.) ou « pas assez » (présents, ils n'interviennent pas, etc.).

Peu de recherches en travail social aborde ce sujet, alors qu'un des objectifs des travailleurs sociaux est pourtant de soutenir l'appropriation d'une plus grande capacité d'action des personnes et des communautés en perte de pouvoir, exclues ou marginalisées. De plus, très peu de recherches donnent la parole aux parents.

C'est pourquoi mon mémoire s'est intéressé à recueillir la parole de parents relativement à leur participation scolaire (vécue ou souhaitée). Je me situais également dans un paradigme constructiviste, m'intéressant à la «construction» que le ou les sujets se font d'une réalité sociale. Ma démarche s'est essentiellement appuyée sur les travaux de François Dubet, sociologue français ayant beaucoup écrit sur l'expérience sociale et sur les écoles. Le concept d'expérience sociale soutient que les individus sont davantage définis par leurs expériences que par leurs rôles. Elle procède d'un double mécanisme. D'une part, l'expérience sociale est une manière de recevoir le monde social et de définir cette expérience à travers un ensemble de situations, d'images et de contraintes ; d'autre part, elle est une manière de construire le monde et de se construire soi-même, car selon Dubet, l'expérience sociale n'est ni totalement contrainte, ni totalement libre.

C'est en collaboration avec un organisme communautaire de Longueuil que j'ai rencontré un groupe de six mères pendant cinq rencontres, réalisant un constant va-et-vient entre le terrain et la recherche. Je voulais, de cette manière, comprendre la participation parentale scolaire à travers les yeux de parents que je voulais réunir ensemble pour différentes raisons : car le

groupe socialise les participants ; offre l'occasion d'une catharsis ; peut susciter le changement ; se présente comme un lieu privilégié d'acquisition d'une meilleure estime de soi ; permet de faire l'apprentissage du pouvoir personnel ou d'un leadership accru.

Une recherche qui s'articule autour des propos tenus dans un groupe se doit d'analyser les différentes étapes de son processus : en plus de tracer un portrait individuel des participantes, j'ai donc analysé le fonctionnement du groupe. Comment la préparation s'est-elle faite? Comment le groupe a-t-il évolué? Quels constats ressortent a posteriori ? Les mères ont aussi réfléchi sur le processus de groupe comme lieu d'apprentissage et d'expression. Il en est ressorti qu'elles ont été grandement satisfaites de la démarche de groupe et du va-et-vient entre le terrain et la recherche. Ce qui apparaît également, c'est qu'ensemble, elles se sentaient moins seules et plus assurées dans leur passage à l'action.

Les résultats tirés de l'analyse des propos ont fait ressortir trois grands axes correspondant à mes objectifs de recherche : leurs expériences (ce qui s'est construit avant le groupe et pendant le groupe), leur vécu et leurs rapports avec l'école (ce qui se passe) et la participation parentale (ce qu'on leur propose). On peut donc constater au cours de cette recherche que l'expérience sociale s'est d'abord traduite individuellement, car chacune de ces mères est arrivée avec sa propre construction de la participation parentale scolaire. Grâce au processus groupal, elles en sont venues à élaborer une construction autre, une expérience sociale qui a évolué, ensemble, au fil des rencontres. Le groupe a donc servi de fortifiant, de révélateur de l'acteur. Le contexte de groupe semble avoir contribué à l'émergence d'une certaine prise de parole ; à travers le groupe, elles ont expérimenté une prise de parole citoyenne, momentanément, du moins.

Subséquent, suite au terrain de recherche, j'ai dû ajuster ma propre construction de la réalité de la participation parentale scolaire. En plus d'avoir rejoint les propos de nombreux chercheurs, le savoir expérientiel de ces mères a illustré la dichotomie entre les écrits et le terrain : il a aussi mis en relief le manque d'espaces citoyens mitoyens où les acteurs du système scolaire peuvent échanger, collaborer, confronter leurs points de vue, s'affirmer, se

construire différemment dans leurs perceptions. Les espaces de participation parentale scolaire et les autres espaces de participation sociale en général seront donc peut-être possibles lorsque les inégalités économiques et sociales seront amenuisées. Une plus grande participation citoyenne est donc synonyme d'un partage plus équitable des pouvoirs au sein des organisations. Pour y arriver, le citoyen doit être au cœur de cette structure et des relations qu'il entretient avec elle.

À partir de ces différents constats, comment pouvons-nous, comme travailleurs sociaux, renouveler et enrichir nos pratiques sociales? La remise en question de l'utilité des professionnels et de leurs pratiques est primordiale car elle nous permet de réfléchir au contexte d'intervention dans lequel nous travaillons et sur notre rôle au sein des organisations gouvernementales ou autres. Quels sont notre rôle, notre place, notre utilité ?

Il est nécessaire pour les intervenants sociaux de développer une capacité d'analyse sociale des problèmes vécus et subis par les personnes et les groupes.

[...] Depuis ces débuts, le travail social ne cesse de prétendre que pour comprendre un problème personnel, familial ou communautaire, il faut voir comment la personne, la famille ou la communauté est influencée par son environnement économique, politique, social, culturel (Deslauriers et Hurtubise, 2000 : 7).

Il est aussi capital que les intervenants adoptent une attitude critique, au quotidien, à l'égard des diverses formes de domination sociale et qu'ils mobilisent les individus dans des projets de transformation globale des rapports sociaux ; qu'ils se laissent interpellés par et dans l'action et remettent en question leurs modes d'intervention, au regard de leur efficacité et de leurs effets sociaux. Dans un tel contexte, les catégorisations sont utiles et essentielles puisque, des mots aux catégories, elles permettent de guider l'action dans l'intervention (Couturier et Huot, 2003). Il s'avère, dans cette recherche, que le développement d'espaces sociaux visant à partager, à débattre, à s'affirmer, etc., est une voie incontournable pour les intervenants, dans le but de mobiliser les populations en déficit de reconnaissance.

L'intervention sociale est porteuse de méthodes visant le développement intégré des individus et des groupes d'appartenance, en ce sens qu'elle inclut les personnes concernées dans la définition de leurs besoins, de leurs situations et de leurs aspirations. Les intervenants sociaux sont soucieux des personnes rencontrées «dans le respect empathique de leur vécu et de leur culture, de leur histoire personnelle et sociale» (Carette, 2000 : 4). Donald Schön (1994) évoque le développement du savoir expérientiel, afin de dégager des formes de généralisation, permettant de modéliser les connaissances. L'abstraction et le travail de construction théorique amènent donc une généralisation, sans jamais se faire au détriment du particulier et du singulier. Cette généralisation est nécessaire à la modélisation d'un savoir praxéologique. De même, il ne faut pas oublier que les chercheurs et les professionnels de la recherche construisent leur méthode de travail et de recherche en co-construction avec la population concernée, que ce soit dans la recherche-action, les récits de vie ou les études de cas. En impliquant, donc, les populations concernées comme le fait cette recherche, l'action est en soit une action d'émancipation. D'où l'importance de continuer à faire des recherches en travail social basées sur le savoir expérientiel de populations dont on écoute peu la voix.

La mise en lumière de l'existence de connaissances théoriques et de savoirs expérientiels structurés permet aux personnes marginalisées et stigmatisées d'atteindre une certaine forme d'émancipation : l'émancipation est une reprise de pouvoir sur la vie d'une personne, allant de pair avec son autonomisation et sa responsabilisation. Le va-et-vient de l'intervenant entre le savoir théorique et le savoir expérientiel lui permet d'accompagner ces personnes à travers ces réalités humaines singulières, incertaines et mouvantes. Comme le disent si bien Clément Mercier et Réjean Mathieu, l'avenir de l'intervention sociale «...réside peut-être dans une plus grande ouverture aux réalités nouvelles et dans sa capacité d'y jouer un rôle créateur » (Mercier et Mathieu, 2000 : 17).

Comme intervenant, en plus de se pencher sur l'intervention sociale, il est nécessaire de s'attarder à la recherche. La recherche qualitative a souvent insisté, selon les objets, soit sur l'expérience empirique, soit sur l'expérience-savoir-faire (activités professionnelles). Elle a

cependant remarquablement négligé la dimension savante et plus réflexive aussi reliée à l'expérience, c'est-à-dire le rôle de l'expérience-savoir tout court des acteurs et du système (Pires, 2004). C'est dans cette optique que s'est inscrite cette recherche : donner de l'importance au savoir expérientiel de l'acteur. Dans les recherches consultées, la parole a souvent été donnée aux enseignants et aux directeurs. Dans ce mémoire, l'expérience citoyenne est valorisée et prime comme savoir expérientiel. Tout comme le livre de Jacques Godbout (1983), qui se veut une critique intéressante des structures de participation créées par les organisations gouvernementales et professionnelles, l'apprentissage expérientiel des populations doit être réhabilité, à l'intérieur de pratiques communautaires, comme levier de participation et de pouvoir sur des enjeux et des solutions qui leur appartiennent. Le processus de participation doit débiter dans la population concernée, il ne doit pas être encadré par des professionnels. Trop souvent, les leviers de pouvoir reliés aux processus participatifs et à son partage, demeurent restreints, ce qui limite la participation des citoyens. Les structures participatives organisées par les institutions rejoignent davantage l'intérêt de ces institutions, aux dépens des intérêts des citoyens. En effet, par l'hégémonie étatique et professionnelle, le travail d'analyse des problématiques sociales est souvent dérobé aux citoyens qui désirent participer à la définition des pratiques qui les visent. Parfois, la participation est valorisée, mais à condition qu'elle s'insère dans un programme d'intervention planifié par l'État à destination des individus. Dans le contexte actuel, celui où plusieurs travailleurs sociaux sont employés dans des institutions (tels les Centres jeunesse, les Centres de santé et de services sociaux, les Centres de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement, ainsi que les hôpitaux) où le cadre d'intervention se situe au niveau des problèmes individuels plutôt que des problèmes sociaux communs et des facteurs qui les perpétuent, on peut se demander dans quelle mesure les intervenants mobilisent les populations en déficit de reconnaissance. Le rôle hégémonique de l'expert devrait être repensé dans une perspective plus démocratique : les espaces démocratiques devraient être accessibles à tous dans le but d'obtenir une pluralité d'interprétation.

Cette recherche se situe au cœur même d'une expérience de démocratie directe, plus participative, plus délibérative. En m'appropriant cet espace entre la recherche et le terrain,

j'ai cherché à construire avec les participantes un espace véritablement citoyen. Le but de la recherche a été d'impliquer ces mères dans la démarche dans le but d'apprendre ensemble à débattre des décisions qui concernent le devenir de la cité. Cet exercice a permis une rencontre, des débats. Il a permis de mettre en évidence l'existence d'un conflit fondamental avec les institutions en place, ici l'école, et les citoyens ordinaires, soit les parents. Il y a un immense déficit de participation, de pouvoir et d'avoir. Tant que l'on ne changera pas la structure scolaire, que l'on ne rectifiera pas le déséquilibre entre les différentes inégalités économiques et sociales, tout changement demeurera limité. Et toute réelle participation parentale scolaire, également...

APPENDICE A : LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCLAIRÉ

PARENTS

PROJET DE MAÎTRISE

Vivre la participation parentale dans les écoles primaires québécoises : parole d'un groupe de parents.

J'accepte de participer à cette recherche, dirigée par Elizabeth Doiron-Gascon, étudiante à la maîtrise en travail social de l'Université du Québec à Montréal (UQÀM). Cette recherche s'intéresse au vécu des parents concernant leur participation sociale.

Madame, Monsieur....., a été sélectionné-e pour participer à l'étude avec l'accord des responsables de l'organisme communautaire La Croisée.

Je reconnais avoir été informé-e des objectifs et du déroulement de l'étude. J'accepte de participer au groupe formé par l'organisme communautaire et la chercheure pour une durée de 6 rencontres d'une heure et demie chacune. Je comprends que ma participation vise à connaître mon point de vue sur la participation parentale scolaire. J'accepte que ces rencontres soient enregistrées sur un appareil numérique, en sachant que seule l'étudiante chercheure responsable pourra écouter ces enregistrements et qu'ils seront détruits à la fin de la recherche. Je suis assuré-e que mon nom n'apparaîtra nulle part dans le rapport de recherche ou autres publications et que les informations recueillies demeureront confidentielles.

Je demeure libre de mettre fin aux rencontres de groupe et à ma participation à l'étude en tout temps, et ce, sans aucune conséquence quant à mon lien avec l'organisme communautaire.

En foi de quoi, je soussigné-e accepte de participer à l'étude.

Parent : _____

Étudiante-chercheure : _____

Animatrice-intervenante de La Croisée : _____

Date : _____

Brevet déontologique accepté par l'UQÀM le 17 mars 2011.

BIBLIOGRAPHIE

Action parents. 2011. «L'implication parentale, pourquoi faire ?», *Revue de la Fédération des comités de parents du Québec*, vol. 35, no 3, janvier, p. 1-13.

Althusser, L. 1995. *Sur la reproduction*. Presses Universitaires de France, Paris, p. 269-314.

Anadon, M. 2006. «La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents», *Recherches qualitatives*, vol. 26, no 1, p. 5-31.

Arnold, M. 1995. *Une étude comparative de la participation des parents de différents groupes ethniques à l'École québécoise francophone à la recherche d'une maximisation de la ressource*, Mémoire, UQÀM.

Bélanger, P. R. 2002. *La présence des usagers dans les organisations, la relation de service*, Conférence présentée dans le cadre de l'ARUC-Économie sociale, CAP services aux personnes, janvier.

Bernard, P. 1999. «La cohésion sociale : critique dialectique d'un quasi-concept», *Lien social et Politiques-RIAC*, no 41, p. 47-59.

Berteau, G. 2006. *La pratique de l'intervention de groupe: perceptions, stratégies et enjeux*, PUQ.

Bherer, L. 2006. «Le cheminement du projet de conseils de quartier à Québec (1965-2006), un outil pour contrer l'apolitisme municipal?», *Politiques et Sociétés*, vol. 25, no 1, p. 31-56.

Birck, J.-N. 2010. *Les nouveaux enjeux de la démocratie participative locale*. Thèse de doctorat en sciences politiques, Université de Nancy 2.

Blanchard, N. 2008. *Aller vivre en résidence: l'expérience des personnes âgées*, Mémoire, UQÀM.

Blatrix, C. 2009. «La démocratie participative en représentation», *Société contemporaine*, no 74, Presses de sciences politiques, p. 97-119.

Blondiaux, L. 2007. «La démocratie participative, sous conditions et malgré tout. Un plaidoyer paradoxal en faveur de l'innovation démocratique», *Mouvements*, vol. 50, no 2, p. 118-129.

Bourdieu, P. 1993. «À propos de la famille comme catégorie réalisée», *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 100, no 1, p. 32-36.

Bourque, D. 2009. *Transformation du réseau public de services sociaux et impact sur les pratiques des intervenants sociaux au Québec*, Cahiers de la CRCOC, no 0907, Université du Québec en Outaouais.

Breton, M. 1999. «Les étapes de l'empowerment en régime démocratique : vers un modèle de pratique», *Intervention*, no 109, p. 43-53.

Carette, J. 2000. «Travailler le social : pour une redéfinition», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 13, no 1, p. 1-4.

Charmillot, M. et C. Dayer. 2007. «Démarche compréhensive et méthode qualitative : clarifications épistémologiques», *Recherche qualitative*, Hors série, no 3, p. 126-139.

Claes, M. et J. Comeau. 1996. «L'école et la famille : deux mondes ?», *Lien social et Politiques*, no 35, p. 75-85.

Cohendet, M.-A. 2008. «Responsabilité politique et démocratie participative», in B. Mathieu et M. Verpeaux (dir.), *Responsabilité et démocratie*, Paris, Dalloz, p. 37-42.

Conseil de la famille et de l'enfance. 2005. *Prendre en compte la diversité des familles*, Avis, Gouvernement du Québec.

Conseil de la famille et de l'enfance. 2000. *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*, Avis, Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. 2001. *La gouverne de l'éducation : processus marchand ou processus politique*, Avis, Gouvernement du Québec.

Côté, M. et C. Caron. 2004. *Rapport de recherche 2003-2004 sur la situation et les besoins des familles: les parents au quotidien*, Conseil de la famille et de l'enfance.

Couturier, Y., D. Gagnon et S. Carrier. 2009. «Management des conduites professionnelles par les résultats probants de la recherche. Une analyse critique», *Criminologie*, vol. 42, no 1, p. 185-199.

COUTURIER, Y. et F. Huot. 2003. «Discours sur la pratique et rapports au théorique en intervention sociale : explorations conceptuelles et épistémologiques», *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol 16, no. 2, PUQ, Sillery, p. 106-124.

De Lavergne, C. 2007. «La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative», *Recherches qualitatives*, Hors série, no 3, p. 28-43.

Depaquit, S. 2005. *Renouveler la démocratie...oui, mais comment?*, Paris, ADELS.

Deslandes, R. et E. Royer. 1994. «Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire», *Service Social*, vol. 43, no 2, p. 63-80.

Deslandes, R. et R. Bertrand. 2004. «Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, no 2, p. 411-433.

Deslauriers, J.-P. et Y. Hurtubise. 2000. *Introduction au travail social*, PUL.

Deslauriers, J.-P. et M. Bourget. 1997. «Groupe et organisation communautaire, les passerelles de l'intervention», *Service social*, vol. 46, no 2-3, p. 77-100.

Dorvil, H. et R. Mayer (2001) (dir.). «Les approches théoriques» in *Problèmes sociaux, Tome 1 : Théories et méthodologies*, Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec., p. 15-25.

Dubet, F. 2008. *Faits d'école*, Paris, Éditions de l'école des hautes études en sciences sociales.

Dubet, F. 1999. *Pourquoi changer l'école, conversations pour demain*, Textuel, no 15.

Dubet, F. 1997. *École, familles le malentendu*, Textuel, p. 13-41.

Dubet, F. 1994. *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

Dubet, F. et D. Martuccelli. 1998. *Dans quelle société vivons-nous?*, Paris, Seuil.

Dubet, F. et D. Martuccelli. 1996. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.

Dupuis, A. et L. Farinas. 2009. *Une critique des modes managérialistes dans la gestion des organisations de services humains complexes de santé et de services sociaux*, Cahier de recherche du CERGO, ENAP et TÉLUQ, no 2.

Dupuis, D. 1987. *L'implication des parents à l'école Charles-Lemoyne de la Commission des écoles catholiques de Montréal*, Mémoire, UQÀM.

FCPC. 2008. *Soutenir la participation des parents*, Plan d'action, site internet : www.fcpq.qc.ca/fr/index.cfm.

FCPQ. 2003. *La participation des parents à l'école: une condition sine qua non de la réussite scolaire*, allocution de D. Miron, table ronde sur les 40 ans du rapport Parent, Université de Montréal, Montréal.

Flores, W., A. L. Ruano et D. Phé Funchal. 2009. «Social participation within a context of political violence: implications for the promotion and exercise of the right to health in Guatemala», *Health and Human Rights, an international journal*, vol. 11, no1, p. 37-48.

Forest, P.-G. et al. 2004. «Une expérience de consultation délibérative dans Charlevoix», *Recherches sociographiques*, XLV, 1, p. 77-104.

Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance, Paris, La Découverte, vol. 1, no 23, p.152-164.

Fromentin, T. et S. Wojcik (2008). «Sacré et profane. Figures intangibles de la représentation politique ?» in Fromentin Thomas et Stéphanie Wojcik (dir.), *Le profane en politique. Compétences et engagements du citoyen*, Paris, L'Harmattan.

Girard, J.-P. (2005). «Le développement récent des coopératives dans le domaine sociosanitaire au Québec : une lecture», *Économie et Solidarités*, vol. 36, no 2, p. 89-106.

Godbout, J. (1987). *La démocratie des usagers*, Montréal, Boréal.

Godbout, J. 1983. *La participation contre la démocratie*, Montréal, Éditions Saint-Martin.

Gouvernement du Québec. 2011. *Un portrait statistique des familles au Québec*.

Gouvernement du Québec. 2012. «Loi sur l'instruction publique», http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html.

Hamel, P. et B. Jouve. 2006. *Un modèle québécois ? Gouvernance et participation dans la gestion publique*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

Hansotte, M. 2005. *Les intelligences citoyennes: Comment se prend et s'invente la parole collective*, Issy-les-Moulineaux (France) et Louvain-la-Neuve (Belgique): De Boeck.

Harvey, C. 2010. « Les écoles alternatives - Parents et enfants se retrouvent au coeur du projet éducatif : Les enfants apprennent à leur rythme en se donnant des objectifs », *Le Devoir*, janvier, <http://www.ledevoir.com/societe/education/280691/les-ecoles-alternatives-parents-et-enfants-se-retrouvent-au-coeur-du-projet-educatif>

Ichou, M. 2009. *Rapprocher les familles populaires de l'école, Analyse sociologique d'un lieu commun*, Mémoire sous la direction de A. Van Zanten, Institut d'Études Politiques de Paris.

John, P. 2009. «Can Citizen Governance Redress the Representative Bias of Political Participation?», *Public Administration Review*, vol.69, no3, p. 494-503.

Lamarre, A.-M. 2008. «Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique: quelles origines, quels chemins, quels savoirs ? », *Collection du Cirp*, vol.3, p. 1-3.

Langlois, L. 2004. « L'institutionnalisation de la démocratie scolaire au Québec et la gestion de l'éducation » in *De la décentralisation au partenariat: Administration en milieu scolaire*, M. St-Pierre et L. Brunet (éditeurs), PUQ, p. 46-57.

Laurin, I., J.-F. René, N. Dallaire, F. Ouellet, A. Devault et G. Turcotte. 2008. *Qu'en pensons-nous? Des groupes de parents s'expriment, une démarche de recherche participative visant à favoriser une prise de parole de parents et de citoyens, en appui aux services intégrés en périnatalité et petite enfance (SIPPE)*, Direction de santé publique, Montréal.

Leclerc, C.1999. *Comprendre et construire les groupes*, Chronique sociale, Les Presses de l'Université Laval.

Lefebvre, R. 2007. « Non-dits et points aveugles de la démocratie participative », in François Robbe (dir.), *La démocratie participative*, Paris, L'Harmattan.

Levasseur, L. 2006. «Décentralisation et concurrence dans le système d'éducation québécois et leurs effets sur le travail des enseignants», *La revue des hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, no 5, p. 15-28.

Loncle, P. et A. Rouyer. 2004. «La participation des usagers : un enjeu de l'action publique locale», *RFAS*, no 4, 132-154.

MELS. 2005. *Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires, pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*, Gouvernement du Québec.

Mercier, C., D. Bourque et L. St-Germain. 2009. *Participation citoyenne et développement des communautés au Québec : enjeux, défis et conditions d'actualisation*, rapport de séminaire.

Mercier, C. et R. Mathieu. 2000. «Le travail social, nouveaux enjeux, nouvelles pratiques», *Nouvelles pratiques sociales*, vol 13, no 1, p. 15-25.

Montandon, C. et P. Perrenoud. 1987. *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne : Lang, 2e éd, p. 108-110.

Nez, H. 2006. «Démocratie participative et inclusion socio-politique: les expériences de Bobigny (France) et Barreiro (Belo Horizonte, Brésil)», Gatineau: Cahier de la Chaire de recherche du Canada en développement des collectivités, série *Pratiques économiques et sociales*, no 30.

Ninacs, W. 2008. *Empowerment et intervention: développement de la capacité d'agir et de la solidarité*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.

Ninacs, W. 1995. «Empowerment et service social : approches et enjeux», *Service social*, vol.44, no 1, R. Auclair (dir.), p. 69-93.

Normandeau, S. et I. Nadon. 2000. «La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 1, p. 151-172.

O'Connor, U. 2008. «Meeting in the middle? A study of parent-professional partnerships», *European Journal of Special Needs Education*, vol. 23, no 3, p. 253-268.

O' Neill, M. 2003. «Pourquoi se préoccupe-t-on tant des données probantes en promotion de la santé», *Social and Preventive Medicine*, no 47, p. 317-326.

Paillé, P et A. Mucchielli. 2003. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.

Pateman, C. 1970. *Participation and Democratic Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 1-29.

Pelchat, Y. 2010. «L'appel à la participation : une vision privatisée de l'inégalité?», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, no 2, p. 114-129.

Picard, J.-P. 1982. *Participation des parents dans une école alternative et une école régulière*, Mémoire, Montréal, UQAM.

Pires, A. 2004. «La recherche qualitative et le système pénal. Peut-on interroger les systèmes sociaux ?» dans *Sociologie pénale : système et expérience*, ville, Éditions Eres, p. 173-198.

Postle, K. et P. Beresford. 2007. «Capacity Building and the Reconceptation of Political Participation: A Role for Social Care Workers?», *British Journal of Social Work*, no 37, p. 143-158.

Poupart, J. 1997. «L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques» in *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal?, Gaëtan Morin, p. 173-209.

Quivy, R. et L. Van Campenhoudt. 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*, 3^e édition, Paris, Dunod.

Renaud, G. 1984. *À l'ombre du rationalisme. La société québécoise, de sa dépendance à sa quotidienneté*, Montréal, Saint-Martin.

René, J.-F. 2009. «L'individualisation de l'intervention dans les organismes communautaires: levier ou barrière à la prise en charge démocratique ?», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 22, no 1, p. 111-124.

René, J.-F. et I. Laurin. 2009. «Transmettre la parole de parents en milieu de pauvreté : quand le chercheur devient médiateur», *Nouvelles pratiques sociale*, vol 21, no 2, p. 60-76.

René, J. -F., M. Soulières et F. Jolicoeur. 2004. «La place et la participation des parents dans les Organismes communautaires Famille : Pratiques et défis pour une prise en charge citoyenne», *Nouvelles Pratiques sociales*, vol.17, no1, M. Tremblay (dir.), p. 66-82.

Rosanvallon, P. 2008. *La légitimité démocratique*, Paris, Seuil.

Rouillard, Y. et F. V. Tochon. 1998. «Partenariat conversationnel et analyse d'interactions en éducation parentale», p. 396-421.

Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché*, Montréal, Éditions Logiques.

Sellenet, C. 2007. *La parentalité décryptée: pertinence et dérive d'un concept*, Paris, l'Harmattan.

Shah, P. 2009. «Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement», *Social Science Quarterly*, vol. 90, p. 212-230.

Soulières, M. 2007. *L'empowerment des femmes âgées en milieu d'hébergement: une perspective féministe*, Mémoire en travail social, Montréal, UQÀM.

St-Pierre, M. 2004a. «Chapitre 5 : La décentralisation scolaire en action» in *De la décentralisation au partenariat : Administration en milieu scolaire*, M. St-Pierre et L. Brunet, (éditeurs), PUQ.

St-Pierre, M. 2004b. *Résumé du discours prononcé à la biennale de l'éducation et de la formation de l'INRP*, Lyon, France.

Tocqueville, A. de. 1986a. *De la démocratie en Amérique*, vol. 1, Paris, Gallimard.

Tocqueville, A. de. 1986b. *De la démocratie en Amérique*, vol. 2, Paris, Gallimard.

Tremblay, M. 2005. «Droits, santé et participation démocratique», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 17, no 1, p. 41-49.

Van Campenhoudt, L., A. Franssen et F. Cantelli (2009). «La méthode d'analyse en groupe», *Sociologies* [En ligne], Théories et recherches, <http://sociologies.revues.org/2968>.

Vatz-Laaroussi, M. 1996. «Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ?», *Lien Social et Politiques*, no 35, p. 87-97.